

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE EXPLORATOIRE PORTANT SUR LES ATTITUDES DES  
ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AVEC DES ENFANTS AYANT UNE  
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ET PRÉSENTANT DES TROUBLES DU  
COMPORTEMENT

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
IOANNA GUIKAS

MAI 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



*À ma famille,*

*« ἔν οἶδα ὅτι οὐδὲν οἶδα »*

*« Tout ce que je sais c'est que je ne sais rien »*

*Socrate*

## REMERCIEMENTS

Un grand Merci à toutes les personnes qui m'ont soutenue toutes ces années et qui m'ont permis d'arriver au bout de cette thèse. Je leur dois beaucoup et ce court alinéa qui leur est dédié représente seulement une infime partie de ma reconnaissance...

Dre Diane Morin, je vous remercie pour la confiance et le soutien que vous m'avez offert ces dernières années. Par vos conseils et vos encouragements, vous m'avez permis de réaliser un projet qui m'était cher. Durant ce travail de recherche, j'ai apprécié vos qualités humaines d'écoute et de compréhension, votre ouverture d'esprit et vous sais gré de m'avoir aidée à me développer en tant que chercheuse.

Un grand merci aux participants de ma recherche sans qui rien n'aurait pu être fait. Le travail doctoral n'est pas un travail solitaire et il n'aurait pu être réalisé sans la générosité et le soutien du grand nombre de personnes qui ont accepté de faire partie d'un tel projet. Je souhaite remercier les enseignants, les psychologues et les enfants qui nous ont accueillis dans leurs classes pendant plus d'un an et qui ont accepté d'être filmés dans leur quotidien.

Je suis aussi particulièrement reconnaissante pour l'aide et le soutien que m'ont apportés deux professeurs durant mon parcours, soit Dre Maryvonne Merri et Dr Marc Bigras. Leur expertise et leurs conseils, d'une grande valeur, m'ont permis d'affiner mes réflexions et de construire mon projet. Je souhaiterais remercier spécialement Dre Maryvonne Merri pour la confiance qu'elle m'a accordée ces dernières années et pour le savoir qu'elle m'a transmis. Je vous remercie de m'avoir accompagnée tout au long de mon doctorat. Nos discussions, tant professionnelles qu'amicales m'ont été très précieuses. Merci aussi pour toutes les opportunités que vous m'avez offertes.

Un très grand merci également aux anciens et actuels étudiants de la Chaire de déficience intellectuelle et troubles du comportement. Je pense qu'il est approprié de dire que cette thèse est aussi le fruit de leurs réflexions. Ils ne m'ont pas seulement offert de l'aide sur le plan académique, mais aussi sur le plan personnel. Leur soutien, leur écoute et leur gentillesse m'ont toujours été d'un grand réconfort. J'ai aussi beaucoup de reconnaissance pour mes assistant(e)s de recherche à qui je dois beaucoup et sans qui le projet n'aurait pu être réalisé.

De même, je remercie le Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS), le chapitre québécois de l'American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), l'équipe de Déficience intellectuelle, Troubles envahissants du développement et Intersectorialité, l'Hellenic Scholarships Foundation et l'Université du Québec à Montréal pour leur soutien financier.

Un remerciement spécial et non des moindres à tous mes ami(e)s qui m'ont soutenue tout au long de cette aventure. Leur capacité d'écoute est sans égale! Leur bienveillance, leur patience et surtout les moments précieux que j'ai passés avec eux m'ont toujours apporté un énorme bienfait. Je suis heureuse qu'ils aient une telle place dans ma vie. Ils m'ont réconfortée et accueillie et sont devenus ma deuxième famille. Tous les moments privilégiés que nous avons partagés ces dernières années m'ont donné le courage d'avancer et ont rendu mon « éloignement » moins difficile.

Finalement je souhaite remercier les personnes qui comptent le plus dans ma vie et sans qui je n'aurais pu arriver là où j'en suis aujourd'hui, ma famille et mon conjoint. Leur soutien est incomparable et a été pour moi infiniment précieux et essentiel. Ils n'ont jamais cessé de croire en moi, de m'encourager, de m'aimer et ils m'ont aidée à surmonter les moments difficiles. Je me sens privilégiée de les avoir dans ma vie... Les mots ne peuvent décrire combien je leur suis reconnaissante et combien je les aime...

Maman, petite dédicace pour toi qui a une force de vie sans pareille.

Ce travail est pour eux...

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xiv
RÉSUMÉ .....	xv
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
RECENSION DES ÉCRITS.....	3
1.1 LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE .....	4
1.1.1 Évolution de la compréhension de la déficience intellectuelle .....	4
1.1.2 Définition de la déficience intellectuelle .....	7
1.1.3 Une approche multidimensionnelle de la déficience intellectuelle .....	11
1.2 LES TROUBLES DU COMPORTEMENT ET LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE.....	13
1.2.1 Terminologie et définition des troubles du comportement .....	14
1.2.2 Prévalence .....	14
1.2.3 Causes des troubles du comportement et les facteurs en lien avec leur développement.....	16



1.2.4 Conséquences des troubles du comportement.....	18
1.3 LES ATTITUDES .....	19
1.3.1 Le paradigme entourant les attitudes.....	20
1.3.2 Le modèle tripartite des attitudes .....	23
1.3.3 Évaluation des attitudes.....	24
1.3.4 Attitudes des intervenants face aux troubles du comportement émis par des individus ayant une déficience intellectuelle.....	25
1.3.5 La théorie de l'attribution de la motivation et de l'émotion de Weiner (1985).....	31
1.3.6 Le modèle conceptuel sur la relation entre les troubles du comportement et les variables du personnel d'Hastings (2005) .....	33
1.3.7 Lien entre les trois dimensions des attitudes .....	37
1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	38
1.5 PRÉSENTATION DES ARTICLES .....	38
CHAPITRE II	
ARTICLE 1	
CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UNE GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS D'ENSEIGNANTS FACE À DES COMPORTEMENTS PROBLÉMATIQUES D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DANS UN CONTEXTE DE CLASSE SPÉCIALE .....	40
2.1 INTRODUCTION.....	43
2.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	43

2.3 POURQUOI UTILISER L'OBSERVATION DIRECTE DANS UN CONTEXTE DE CLASSE SPÉCIALE .....	45
2.4 UNE DÉMARCHE D'OBSERVATION COMBINANT LES APPROCHES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES .....	47
2.4.1 Méthode d'observation.....	47
2.4.2 Première étape de la recherche : la phase descriptive .....	48
2.4.3 Deuxième étape de la recherche : la phase exploratoire.....	50
2.4.4 Dernière phase : l'évaluation systématique .....	57
2.5 DISCUSSION .....	70
2.6 LIMITES DE L'OBSERVATION .....	71
2.7 CONCLUSION .....	72

### CHAPITRE III

#### ARTICLE 2

SITUATION IN SPECIAL EDUCATION: INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND CHILDREN WHO HAVE INTELLECTUAL DISABILITY AND WHO DISPLAY CHALLENGING BEHAVIOURS .....	74
3.1 INTRODUCTION.....	77
3.1.1 Challenging behaviours and teachers' emotions .....	78
3.1.2 Challenging behaviours and teachers' attributions.....	79
3.1.3 Challenging behaviours and teachers' behaviour.....	79
3.1.4 Relationships between the three dimensions of attitudes .....	80
3.1.5 Objectives .....	81



3.2 METHODS.....	81
3.2.1 Participants .....	81
3.2.2 Procedure.....	82
3.2.3 Instruments .....	84
3.3 ANALYSES .....	88
3.4 RESULTS.....	89
3.4.1 Description of classroom interactions .....	89
3.4.2 Interventions reported by teachers.....	91
3.4.3 Teachers' emotions.....	92
3.4.4 Teachers' attributions .....	93
3.5 DISCUSSION .....	99
3.6 CONCLUSION .....	103
CHAPITRE IV	
DISCUSSION GÉNÉRALE .....	105
4.1 RÉSULTATS GÉNÉRAUX.....	106
4.1.1 La dimension cognitive .....	106
4.1.2 La dimension affective .....	107
4.1.3 La dimension comportementale .....	109
4.1.4 Liens observés entre les trois dimensions des attitudes .....	110
4.2 RECONSIDÉRATION DU MODÈLE TRIPARTITE DES ATTITUDES.....	111
4.3 RÉFLEXION SUR LA PÉDAGOGIE .....	118
4.3.1 Un apprentissage ne se situant pas dans la zone proximale de développement.....	121

4.3.2 Des malentendus sociocognitifs et un phénomène de sur-assujettissement	122
4.3.3 Nécessité de repenser certains gestes pédagogiques .....	125
4.4 CONTRIBUTIONS SCIENTIFIQUES ET CLINIQUES DE LA RECHERCHE .....	127
4.5 LIMITES DE L'ÉTUDE .....	128
4.6 DIRECTIONS POUR LES RECHERCHES FUTURES.....	130
CONCLUSION .....	132
APPENDICE A	
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.....	134
APPENDICE B	
RECONDUCTION DU CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.....	136
APPENDICE C	
PROTOCOLE DE RECHERCHE .....	138
APPENDICE D	
CONSENTEMENT À LA RECHERCHE POUR LES ENSEIGNANTS .....	146
APPENDICE E	
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET POUR LES REPRÉSENTANTS LÉGAUX .....	150

## APPENDICE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS MINEURS .....	153
---	-----

## APPENDICE G

GRILLE D'OBSERVATION INITIALE .....	156
-------------------------------------	-----

## APPENDICE H

CANEVAS D'ÉVALUATION POUR LE COMITÉ D'EXPERTS .....	159
---	-----

## APPENDICE I

GRILLE D'OBSERVATION FINALE .....	165
-----------------------------------	-----

## ANNEXE J

FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE POUR LES ENSEIGNANTS .....	182
---	-----

## APPENDICE K

FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE POUR LES ÉLÈVES .....	187
--	-----

## APPENDICE L

VIGNETTES .....	194
-----------------	-----

RÉFÉRENCES .....	202
------------------	-----

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1	Modèle théorique du fonctionnement humain (Schalock et al., 2010/2011, p.14) ..... 12
1.2	Modèle tripartite des attitudes (adapté de Rosenberg et Hovland, 1960)..... 23
1.3	Relation entre les troubles du comportement et les caractéristiques des intervenants (traduction libre; Hastings, 2005)..... 36
3.1	Responses to the Emotional Reactions to Challenging Behaviour Scale and vignettes ..... 92
3.2	Responses to the Challenging Behaviour Attributions Scale..... 93
4.1	Théorie du comportement planifié (traduction libre; Ajzen, 1991) .. 115

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Grille d'observation des comportements des enseignants et des enfants .....	59
3.1	Teachers' and pupils' behaviour .....	89
3.2	Interventions reported by teachers with the vignettes .....	91
3.3	Correlational analyses on information collected with questionnaires and observed behaviours .....	96
3.4	Correlations between responses to the Emotional Reactions to Challenging Behaviour Scale and vignettes and responses to the Challenging Behaviour Attributions Scale .....	99



## LISTE DES ABRÉVIATIONS

- AAIDD:** American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- APA:** American Psychiatric Association
- CIM-10 :** Classification internationale des maladies, dixième version
- CIM-11 :** Classification internationale des maladies, onzième version
- DSM-V:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, cinquième version
- OMS :** Organisation Mondiale de la Santé
- QI:** Quotient Intellectuel

## RÉSUMÉ

Chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, les troubles du comportement représentent un problème majeur. En effet, la déficience intellectuelle augmente le risque de développement de troubles du comportement et affecte le développement d'un individu, ses conditions de vie et ses relations avec autrui. Il a été démontré que l'attitude des intervenants à l'égard des personnes ayant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement peut avoir un effet sur leur développement et sur le maintien des troubles du comportement. Les enseignants jouent un rôle crucial en ce qui concerne la gestion des troubles du comportement de leurs élèves. Afin de comprendre l'attitude des enseignants lors de l'émission de troubles du comportement par un élève ayant une déficience intellectuelle, la présente recherche allie diverses mesures afin de dresser un portrait global de la situation en classe spéciale.

Le premier volet de cette recherche porte sur le développement et la validation d'une grille d'observation adaptée au contexte scolaire. Cette grille évalue les comportements des enseignants lors de l'émission de troubles du comportement par leurs élèves. Pour ce faire, les différentes phases méthodologiques proposées par Strayer et Gauthier (1982) ont été suivies afin d'obtenir une bonne validité. La grille a été testée auprès de 8 enseignants et de 12 enfants. Un accord inter-juges de 79 % a été atteint et un accord intra-juges de 86 %.

Le deuxième volet de la recherche a pour objectif de dresser un portrait de la situation en contexte de classe spéciale et de décrire les attitudes des enseignants face aux troubles du comportement présentés par des enfants âgés de 4 à 8 ans et ayant une déficience intellectuelle. Pour ce faire, des questionnaires portant sur les émotions ressenties par les enseignants face aux troubles du comportement des élèves et sur la compréhension des enseignants concernant les troubles du comportement ont été administrés à 8 enseignants. Ceux-ci ont également rempli des mises en situation les questionnant sur les interventions qu'ils mettent en place lors de l'émission de troubles du comportement et sur leurs émotions subséquentes. Les enseignants et les élèves ont été filmés sur une période de 6 mois, soit 60 heures au total. Une observation continue par événement a été menée pour l'analyse du codage. Ainsi, lorsqu'un enfant émettait un trouble du comportement, la chaîne des comportements successifs composant cet événement clef (comportements de l'enseignant et de l'élève) était codée jusqu'à l'extinction du trouble du comportement.

Les résultats indiquent que les enseignants utilisent souvent des interventions verbales en réponse aux troubles du comportement. De plus, l'observation établit que le



deuxième type d'intervention le plus utilisé est la non-intervention. Les enfants présentent surtout des comportements de type « ne suit pas les consignes » et des comportements verbaux tels que crier et faire du bruit. L'étude permet aussi de constater une divergence entre ce que les enseignants disent faire dans certaines situations et les interventions qu'ils mettent réellement en place. Une mise en relation entre les différentes dimensions des attitudes a été faite et démontre qu'il existe des relations significatives entre les trois composantes des attitudes (composante émotionnelle, composante cognitive et composante comportementale) dans un contexte d'interaction où ont lieu des troubles du comportement.

*Mots clés : attitudes, déficience intellectuelle, enseignants, observation, troubles du comportement*

## INTRODUCTION

Lorsqu'un enfant ayant une déficience intellectuelle présente des troubles du comportement en classe, la probabilité que ses comportements influencent sa relation avec son enseignant est forte. Les recherches démontrent que les interactions prenant place autour des troubles du comportement peuvent être teintées de manière négative par ceux-ci. Ainsi, même si les attitudes générales face à la déficience intellectuelle ont évolué considérablement au cours des dernières années et que les connaissances dans le domaine se sont approfondies, des recherches sont encore nécessaires afin d'approfondir la compréhension du phénomène entourant les troubles du comportement et d'affiner les interventions auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Pour cela, l'observation des interactions des enseignants avec leurs élèves semble préconisée. Une telle méthode a été utilisée dans la présente étude et est présentée en deux volets.

L'objectif du premier volet a été de développer une grille de codage pour faire de l'observation auprès d'enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement. Le deuxième volet vise d'une part à dresser un portrait de la situation dans les classes spéciales et d'autre part, à décrire les attitudes des enseignants face aux troubles du comportement émis par leurs élèves.

Cette thèse est une thèse par articles et elle est divisée en quatre chapitres. Le premier chapitre est une recension des écrits sur les thématiques importantes pour l'étude. Les chapitres deux et trois présentent les articles scientifiques découlant de la recherche. Le premier s'intéresse au processus théorique et méthodologique pour le développement d'une grille d'observation des comportements d'enseignants face à des comportements

problématiques d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans un contexte de classe spéciale. Le deuxième article porte sur les attitudes des enseignants face à l'émission des troubles du comportement. Finalement, une discussion générale faisant office de conclusion est exposée. Il est à noter que la structure particulière de la thèse peut entraîner certaines répétitions entre le contenu de la thèse et les articles publiés de façon indépendante.

## CHAPITRE I

### RECENSION DES ÉCRITS

La question des attitudes est un sujet d'actualité comme le démontre le grand nombre de recherches s'intéressant à cette thématique. Ces études portent autant sur les attitudes sociétales qu'individuelles. Pour n'en citer que quelques-unes dans le domaine de la déficience intellectuelle : (a) la recherche de Sermier Dessemontet, Morin et Crocker (2014) sur les attitudes des enseignants envers les personnes ayant une déficience intellectuelle, (b) l'étude de Memisevic et Hodzic (2011) sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'enfants ayant une déficience intellectuelle en Bosnie Herzégovine, (c) l'étude de Coles et Scior (2012) sur les attitudes d'adolescents et de jeunes adultes d'origine caucasienne et asiatique envers les personnes ayant une déficience intellectuelle et, (d) l'étude de Krajewski et Flaherty (2000) sur les attitudes de lycéens envers les individus ayant une déficience intellectuelle. S'intéresser aux attitudes est nécessaire étant donné qu'elles sont présentes dans tout type d'interaction et expliquent les comportements sociaux et les réactions des individus.

La présente thèse s'intéresse à cette question des attitudes, mais choisit pour objet d'étude les enseignants et les troubles du comportement présentés par des élèves ayant une déficience intellectuelle. Plus précisément, la question qui se pose ici est : quelles sont les attitudes des enseignants envers leurs élèves ayant une déficience intellectuelle lorsque ceux-ci émettent des troubles du comportement? Afin de répondre à cette question et de poser les sujets importants pour l'étude, les concepts scientifiques

entourant ce champ de recherche seront présentés dans le chapitre suivant : (a) la déficience intellectuelle, (b) les troubles du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle et (c) les attitudes. Les objectifs de la thèse et les articles scientifiques seront ensuite présentés.

## 1.1 La déficience intellectuelle

Les études rapportent qu'à peu près 1 % de la population générale présente une déficience intellectuelle (American Psychiatric Association, 2013; Fletcher, Loschen, Stavrakaki et First, 2007; Harris, 2006; Tassé et Morin, 2003). Afin de concevoir le fonctionnement d'une personne ayant une déficience intellectuelle, un bref aperçu de sa condition et de la compréhension qu'en a la société actuelle doit être donné. Pendant de nombreuses années, il n'existait pas de critères précis pour définir ce concept et la terminologie utilisée n'a pas cessé d'évoluer au cours du temps (Bach, 2007; Harris, 2006; Tassé et Morin, 2003). Parallèlement au développement des sociétés, la compréhension de la déficience intellectuelle s'est améliorée et l'intérêt envers cette population a grandi.

### 1.1.1 Évolution de la compréhension de la déficience intellectuelle

Des appellations stigmatisantes et réductrices ont longtemps été utilisées pour faire référence aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Ces individus étaient considérés comme des « idiots », des « débiles », des « arriérés mentaux » etc. En plus d'être stigmatisantes, ces appellations sous-entendent que l'état de la personne ne peut être modifié et font donc référence à une condition inchangeable. Cette nomenclature met en relief les différences de ces personnes par rapport à une normalité socialement établie plutôt que de spécifier le type de difficulté qu'elle présente (Fletcher et al., 2007; Harris, 2006). Les individus ayant une déficience intellectuelle ont donc longtemps été



des victimes et ont subi le regard dévalorisant de la société (Harris, 2010). Si l'on remonte à l'Antiquité, les enfants présentant une anomalie étaient tués ou destinés à mendier (Martin, 2002). Pendant le Moyen-Âge, grand nombre d'individus ayant une déficience intellectuelle ont été victimes de l'Inquisition. Enfin, à partir du 19<sup>ème</sup> siècle, le domaine médical a progressé et la science a commencé à s'intéresser et à développer des pédagogies adaptées à cette population (Gascon, 2003).

En Europe, Itard (1775-1838) est un des premiers à s'être intéressé à l'enseignement des personnes ayant une déficience intellectuelle (Martin, 2002). Le cas de Victor (l'enfant sauvage de l'Aveyron) est célèbre pour cela (Allemandou, 2001; Juhel, 1997). Après avoir recueilli un jeune sourd et muet ayant vécu pendant ses douze premières années dans la forêt, Itard tente de l'éduquer. Il propose une éducation médicale, la « médecine morale » où l'enseignement est adapté à l'élève (Allemandou, 2001). Itard construit ainsi une des premières approches éducatives adaptées aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Suivant les traces d'Itard, Seguin (1812-1880), élève et disciple d'Itard, réforme la façon de concevoir l'éducation dans le domaine de la déficience intellectuelle (Allemandou, 2001). Il est considéré comme le père de l'éducation spécialisée, et crée l'*Association of Medical Officers of American Institutions for idiots and Feeble-minded Persons* maintenant connue sous le nom de l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

Dans le même courant de pensée, Vygotski (1983) développe une approche multidimensionnelle du handicap où les aspects biologiques, physiologiques, psychologiques, sociaux et relationnels sont pris en considération. Suivant cette approche, Vygotski crée l'institut de défectologie (Barisnikov et Petitpierre, 1994) où une pédagogie spécialisée est développée et où des concepts scientifiques sont enseignés. L'enfant ayant une déficience intellectuelle est considéré comme un enfant qui se développe différemment et non comme un enfant moins développé. Comme les enfants typiques, les enfants ayant une déficience intellectuelle présentent une structure

spécifique de la personnalité et de l'organisme et se développent tout autant que les enfants typiques, mais d'une façon qui leur est propre. Vygotski (1983) rapporte que :

toute anomalie et tout défaut génèrent des stimuli pour l'édification de compensations. L'étude dynamique de l'enfant handicapé ne peut se limiter à la détermination du degré et de l'importance du défaut, il est également nécessaire de tenir compte des processus de compensation dans le développement et dans le comportement de l'enfant, car ces processus de leur côté, servent de substitut, de superstructure, d'allègement des défauts (p. 37).

Ainsi selon Vygotski (1983), tout enfant ayant une déficience intellectuelle est affecté par ce qu'on pourrait appeler un « défaut », ou ce qu'on pourrait appeler aujourd'hui une incapacité. Or ce défaut ne devrait pas primer sur le sujet. Vygotski (1983) fait le parallèle entre la maladie et la déficience. Il explique que la maladie ne peut être considérée seule et qu'elle ne se caractérise pas seulement par sa propre évolution. Lorsqu'une personne est malade, les processus de compensation et d'aggravation dont bénéficie cette personne doivent être considérés et quel que soit le processus de compensation, celui-ci est un processus constructif. Vygotski (1983) explique que les nouveaux processus de compensations générés par le défaut vont entraîner « un processus d'ouverture de voies nouvelles et détournées du développement » (p. 41).

Actuellement, les chercheurs prônent une compréhension plus globalisante de la déficience intellectuelle. Les limitations de l'individu sont considérées à travers son fonctionnement au sein d'un contexte social (Harris, 2006). De ce fait, dans le milieu anglophone, l'utilisation du terme « intellectual disability » est préconisée (Schalock et al., 2010/2011). « Intellectual disability » fait référence à « incapacité intellectuelle » en français. Dans la langue française, le mot « incapacité » a une connotation péjorative. Ainsi, le terme « disability » a été traduit par « déficience » dans le manuel de la 11<sup>e</sup> définition de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Schalock et al., 2010/2011). Le terme « intellectual disability » correspond donc à celui de « déficience intellectuelle » et ce terme est privilégié dans la littérature



francophone (Juhel, 1997; Tassé et Morin, 2003; Willaye et Magerotte, 2008). Cette nomenclature sera d'ailleurs utilisée pour la présente thèse.

### 1.1.2 Définition de la déficience intellectuelle

La définition de la déficience intellectuelle a changé à plusieurs reprises au cours des années (Harris, 2006). Ces changements accompagnent la volonté d'une meilleure compréhension de la personne dans sa globalité et d'un meilleur encadrement des personnes ayant une déficience intellectuelle.

Il existe trois principaux systèmes de classification sur le plan international pour définir la déficience intellectuelle : la *Classification internationale des maladies*, CIM-10 (Organisation mondiale de la santé, 2008a), le 11<sup>ème</sup> manuel de la *Déficience intellectuelle : Définition, classification et système de soutien de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, AAIDD (Schalock et al., 2010/2011) et le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, cinquième version, DSM-5 de l'American Psychiatric Association, APA (American Psychiatric Association, 2013). Ces trois systèmes s'inscrivent dans une approche socio-écologique et considèrent que tout individu ne peut être considéré dans son individualité, mais comme étant en constante interaction avec son environnement (Harris, 2006).

#### 1.1.2.1 Définition de l'Organisation mondiale de la santé

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui est l'autorité directrice dans le domaine de la santé (Organisation mondiale de la santé, 2011) utilise encore le terme de retard mental, mais est en train de réviser sa classification et sa nomenclature (Organisation mondiale de la santé, 2011; Salvador-Carull et al., 2011). Actuellement, l'OMS caractérise la déficience intellectuelle comme étant un

arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération, durant la période du développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c'est-à-dire des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des capacités sociales. Le retard mental peut accompagner un autre trouble mental ou physique ou survenir isolément (Organisation mondiale de la santé, 2008 b, « Retard mental », para. 1).

et propose divers degrés de sévérité en se basant sur le quotient intellectuel (QI) de l'individu. L'OMS (2008) parle de retard mental léger (QI de 50 à 69), de retard mental moyen (QI de 35 à 49), de retard mental grave (QI de 20 à 34) et de retard mental profond (QI au-dessous de 20).

Le prochain manuel de classification de l'OMS, la CIM-11, semble vouloir privilégier une terminologie différente en utilisant l'expression « disorders of intellectual disability » pour parler de la déficience intellectuelle (Tassé, Luckasson et Nygren, 2013). L'utilisation du terme « disorders of intellectual disability » permettrait à l'OMS de conserver sa taxonomie (« disorder ») tout en s'ajustant à la tendance actuelle qui promeut le terme « intellectual disability » (Tassé et al., 2013).

#### 1.1.2.2 Définition de l'American Psychiatric Association

Dans sa dernière version du DSM, l'American Psychiatric Association (APA) a changé la terminologie utilisée et parle de « intellectual disability » au lieu de « mental retardation » (American Psychiatric Association, 2013). Contrairement à l'OMS, elle ne propose pas de classification basée sur le QI, mais présente une nouvelle stratification des comportements adaptatifs (conceptuel, social et pratique). Ainsi, la sévérité de la déficience intellectuelle (légère, modérée, sévère et profonde) est déterminée en se basant sur les comportements adaptatifs et non sur le score obtenu au QI. D'après l'APA, les comportements adaptatifs font référence à l'habileté de la personne à se conformer aux standards de la communauté en ce qui concerne son indépendance, sa responsabilité sociale par rapport aux personnes de même âge et de

provenance socioculturelle similaire (American Psychiatric Association, 2013). La définition de l'APA est la suivante:

Intellectual disability (intellectual developmental disorder) is a disorder with onset during the developmental period that includes both intellectual and adaptative functioning deficits in conceptual, social, and practical domains (American Psychiatric Association, 2013, pp. 33-36).

Pour poser un diagnostic de déficience intellectuelle, les trois critères suivants doivent être présents chez la personne : (a) des déficits des fonctions intellectuelles, (b) des déficits du fonctionnement adaptatif et (c) l'apparition de ces déficits durant la période de développement (American Psychiatric Association, 2013).

#### 1.1.2.3 Définition de l'American Association on Intellectual and Developmental Disability

Enfin l'American Association on Intellectual and Developmental Disability (AAIDD) qui fait office de référence dans le domaine (Wehmeyer, 2003) et dont la définition sera utilisée dans cette thèse propose dans la 11<sup>ème</sup> édition du manuel de classification que :

la déficience intellectuelle est caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif lequel se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. Les cinq postulats suivants sont essentiels pour l'application de cette définition;

1. Les limitations dans le fonctionnement actuel doivent tenir compte des environnements communautaires typiques du groupe d'âge de la personne et de son milieu culturel.
2. Une évaluation valide tient compte à la fois de la diversité culturelle et linguistique de la personne, ainsi que des différences sur les plans sensorimoteurs, comportementaux et de la communication.
3. Chez une même personne, les limitations coexistent souvent avec des forces.



4. La description des limitations est importante, notamment pour déterminer le profil du soutien requis.
5. Si la personne présentant une déficience intellectuelle reçoit un soutien adéquat et personnalisé sur une période soutenue, son fonctionnement devrait s'améliorer (Schalock et al., 2010/2011, p. 1).

L'AAIDD met l'emphasis sur l'importance d'évaluer les comportements adaptatifs qui sont « l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques apprises par la personne et qui lui permet de fonctionner au quotidien » (Schalock et al., 2010/2011, p. 15). Les comportements adaptatifs sont divisés en trois catégories : conceptuel, social et pratique. Les habiletés conceptuelles prennent en considération les dimensions touchant le langage, la lecture et l'écriture, etc.; les habiletés sociales comprennent les compétences interpersonnelles, la responsabilité sociale, l'estime de soi, etc.; et les habiletés pratiques englobent les activités de la vie quotidienne, le travail et le maintien d'un environnement sécuritaire (Schalock et al., 2010/2011, p. 15).

#### 1.1.2.4 Comparatif des définitions

Un consensus existe entre ces trois systèmes de classification quant aux trois critères pour définir la déficience intellectuelle : une limitation du fonctionnement intellectuel, une limitation des comportements adaptatifs et un âge d'apparition. Malgré cela, quelques distinctions peuvent être faites entre les trois systèmes de classification. En ce qui concerne la terminologie, l'AAIDD et l'APA ont adopté le terme « intellectual disability » en anglais alors que l'OMS est en processus de changement, mais utilise encore l'appellation « retard mental ». L'OMS et l'APA proposent différents niveaux de déficience intellectuelle allant de légère à profonde tandis que l'AAIDD ne fait pas de distinction entre les niveaux de déficience intellectuelle depuis 1992 en raison de son caractère réducteur (Luckasson et al., 1992). L'OMS et l'APA insistent sur les besoins de soutien de la personne. Cependant, bien que ces deux premiers systèmes optent pour une catégorisation, leur classement diffère.

L'OMS propose une classification s'appuyant sur le score obtenu au QI (Organisation mondiale de la santé, 1993) tandis que l'APA considère depuis tout récemment la sévérité de la déficience d'après les comportements adaptatifs (American Psychiatric Association, 2003). L'APA ne fournit pas de critères précis, ni d'échelle de mesure concernant les comportements adaptatifs contrairement à l'OMS qui a délimité chaque catégorie par un score précis au QI. Finalement, en ce qui concerne l'âge d'apparition, l'OMS et l'AAIDD spécifient que le diagnostic de déficience intellectuelle doit être posé avant l'âge de 18 ans tandis que l'APA parle de période de développement. Ces différences démontrent qu'il n'existe pas encore un consensus en ce qui concerne l'émission d'un diagnostic. Par contre, les définitions reflètent tout de même une certaine entente et cohésion sur les critères globaux.

#### 1.1.3 Une approche multidimensionnelle de la déficience intellectuelle

Le fonctionnement intellectuel, les comportements adaptatifs et l'âge de la personne sont donc des éléments nécessaires pour diagnostiquer une déficience intellectuelle, mais ne sont pas suffisants pour comprendre la déficience intellectuelle. En effet, depuis 1992, la déficience intellectuelle est appréhendée d'après une perspective écologique multidimensionnelle (Schalock et al., 2010/2011). Ainsi, l'évaluation des limitations doit prendre en considération l'environnement, les facteurs personnels et les besoins de soutien. Plus précisément l'évaluation de la personne se fait considérant ses

capacités intellectuelles, ses comportements adaptatifs, sa santé, sa participation sociale et son contexte environnemental et le soutien dont elle a besoin (figure 1.1).

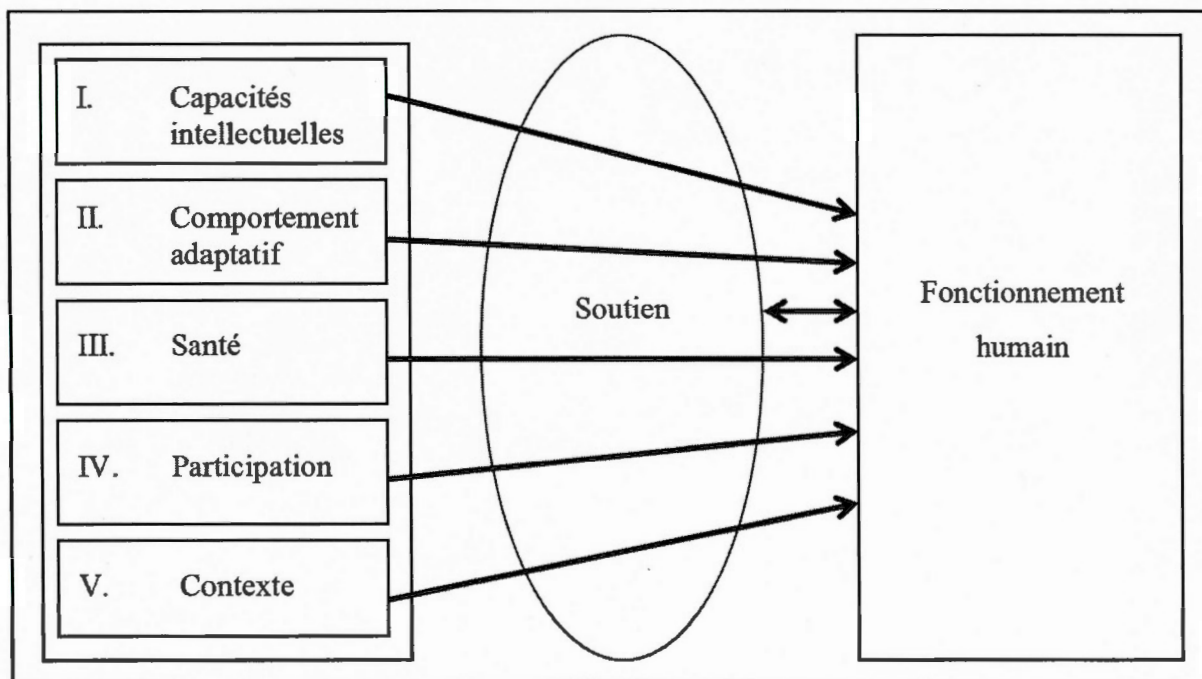


Figure 1.1 Modèle théorique du fonctionnement humain (Schalock et al., 2010/2011, p.14)

Les difficultés de l'individu sont répertoriées en prenant en considération l'environnement dans lequel il évolue et une attention spéciale est portée au soutien donné à la personne. Le mode de fonctionnement d'une personne est considéré en fonction de l'application systématique de différents types de soutien personnalisé et de l'interaction entre l'individu et son environnement (Schalock et al., 2010/2011). La déficience intellectuelle n'est donc plus considérée comme un trait inaltérable, mais comme un état qui peut évoluer. Le soutien apporté peut donc avoir un rôle crucial et peut améliorer le fonctionnement de l'individu.

Ce modèle illustre la complexité caractérisant la déficience intellectuelle. Le fonctionnement de l'individu repose sur ses capacités intellectuelles, ses habiletés adaptatives, son état de santé physique et mentale, sa participation sociale, et dépend du contexte dans lequel il évolue et le soutien qu'il reçoit (Schalock et al., 2010/2011). Les personnes ayant une déficience intellectuelle présentent donc des caractéristiques hétérogènes et variables d'un individu à l'autre. Une des caractéristiques fréquemment observées est la présence de troubles du comportement (Dekker, Koot van der Ende et Verhulst, 2002; Rojahn et Tassé, 1996; Willaye et Magerotte, 2008). À partir d'une recension des écrits scientifiques concernant la prévalence des troubles du comportement, Willaye et Magerotte (2008) démontrent la nécessité de se pencher sur ce phénomène afin d'améliorer la qualité de vie des personnes ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement.

## 1.2 Les troubles du comportement et la déficience intellectuelle

Lorsque présents, les troubles du comportement sont un problème majeur pour la personne ayant une déficience intellectuelle et pour son entourage (De Winter, Jansen et Evenhuis, 2011). Ils font référence à une grande variété de comportements problématiques tels que : l'automutilation, l'agression envers autrui, la destruction de biens, le pica, etc. Les troubles du comportement sont largement étudiés, mais plusieurs questions demeurent. Quel terme faut-il utiliser pour parler des troubles du comportement? Quelle définition faut-il privilégier? Quelles sont leur prévalence, leurs causes et leurs conséquences? Ces questions sont traitées dans les prochains paragraphes.



### 1.2.1 Terminologie et définition des troubles du comportement

Il n'y a pas de consensus concernant la nomenclature à utiliser pour parler des troubles du comportement. Les écrits font référence à ces troubles en spécifiant qu'il s'agit de : (a) comportements d'agression, (b) comportements de colère, (c) comportements destructeurs, (d) comportements qui posent un défi à l'intervenant ou aux services, (e) comportements perturbateurs, (f) troubles de la conduite, (g) comportements de violence et (h) comportements dysfonctionnels. Malgré cela, tous s'entendent pour dire que les troubles du comportement entraînent une détresse importante chez les gens entourant la personne et accroissent les situations de handicap que vit l'individu (Tassé, Sabourin, Garcin et Lecavalier, 2010). Pour cette étude, le terme de « trouble du comportement » a été retenu (Schalock et al., 2010/2011).

Il existe plusieurs définitions caractérisant les troubles du comportement. Au Québec, la définition de Tassé et ses collaborateurs (2010) est de plus en plus utilisée dans les établissements offrant des services spécialisés aux personnes présentant une déficience intellectuelle et sera adoptée pour la présente thèse.

Tassé et ses collaborateurs ont établi une définition des troubles du comportement d'après la méthode Delphi où un consensus de 90 % a été atteint entre les experts (Tassé et al., 2010). Ils décrivent les troubles du comportement comme étant:

Une action ou un ensemble d'actions qui est jugé problématique parce qu'il s'écarte des normes sociales, culturelles ou développementales et qui est préjudiciable à la personne ou à son environnement social ou physique (p.68).

### 1.2.2 Prévalence

Les recherches dans le domaine de la déficience intellectuelle démontrent qu'entre 10 % et 60 % des personnes ayant une déficience intellectuelle, tous âges confondus, présentent des troubles du comportement (Crocker et al., 2006; Emerson et Bromley,

1995; Fox, Dunlap et Cushing, 2002; Willaye et Magerotte, 2008) et que les enfants ayant une déficience intellectuelle sont plus à risque d'émettre des troubles du comportement par rapport aux enfants ayant un développement typique (De Ruiter, Dekker, Verhulst et Koot, 2007; Dekker et al., 2002; Einfeld et Tonge, 1996; Wallander, Koot et Dekker, 2003).

La prévalence des troubles du comportement diffère d'une étude à l'autre (Willaye et Magerotte, 2008). Ceci pourrait s'expliquer, entre autres, par le fait que la terminologie utilisée pour ces comportements est variable, que les méthodes de mesure de ce concept sont diverses (McClintock, Hall et Oliver, 2003) et que les échantillons utilisés varient d'une étude à l'autre (Benson et Brooks, 2008). D'après Holden et Gitlesen (2006), il semble que 11,1 % des personnes ayant une déficience intellectuelle, tous âges confondus présentent des troubles du comportement. Emerson et ses collaborateurs (2001) rapportent, quant à eux, que 10 % à 15 % des individus ayant une déficience intellectuelle manifestent des troubles du comportement tandis que Rojahn et Tassé (1996) concluent que c'est le cas pour 10 à 40 % des participants. Malgré les divergences concernant la prévalence des troubles du comportement parmi les personnes présentant une déficience intellectuelle, les études démontrent que cette proportion est élevée et touche un grand nombre de personnes ayant une déficience intellectuelle (Willaye et Magerotte, 2008).

Une grande variabilité concernant la prévalence des différents types de comportements est également observée. Rojahn et Tassé (1996) précisent que les individus ayant une déficience intellectuelle émettent plus fréquemment des agressions physiques dirigées vers autrui, des comportements destructeurs et des comportements d'automutilation. Selon Emerson et ses collaborateurs, (2001), les formes les plus fréquentes de comportement sont : crier, s'opposer, voler, etc. (9 à 12 % des personnes présentant des troubles du comportement), l'agression (7 %), les comportements destructeurs (4 % à 5 %) et l'automutilation (4 %). Enfin, selon Crocker et ses collaborateurs (2006)

concluent que 37,6 % des individus ayant une déficience intellectuelle manifestent des comportements agressifs verbaux. Ensuite, 24,4 % sont des comportements agressifs physiques dirigés vers autrui, 24,4 % des comportements d'automutilation et 24 % des comportements destructeurs.

### 1.2.3 Causes des troubles du comportement et les facteurs en lien avec leur développement

Les causes et les facteurs en lien avec le développement des troubles du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle sont multiples et sont le résultat d'une combinaison d'éléments tels que les facteurs personnels (biologiques et psychologiques), environnementaux et sociaux (L'Abbé et Morin, 2001). Plus précisément, les études font ressortir que : l'âge, le sexe, le niveau de déficience intellectuelle, le niveau de communication, la présence de certains syndromes spécifiques et du trouble du spectre de l'autisme (Emerson, 2001; Holden et Gitlesen, 2006; Tonge et Einfeld, 2003) sont tous des facteurs de risque au développement de troubles du comportement. Il semble aussi que les hommes présentent plus de troubles de comportement que les femmes (Terlizzi, Cambridge et Maras, 1999) et que les troubles du comportement augmentent avec l'âge (Kiernan et Kiernan, 1994). Selon Holden et Gitlesen (2006), les personnes ayant moins de 20 ans présentent moins de troubles du comportement que celles âgées de 20 à 40 ans et la sévérité et la fréquence de ces derniers s'accroissent avec le niveau de déficience intellectuelle. Plus la déficience est sévère, plus les habiletés de la personne diminuent et plus les troubles du comportement sont prévalents (Crocker et al., 2006; Emerson et al., 2001). De plus, de faibles habiletés sociales et de communication peuvent entraîner leur accentuation (Holden et Gitlesen, 2006) de même que la présence d'un trouble du spectre de l'autisme (Holden et Gitlesen, 2006; Tonge et Einfeld, 2003) ou d'un syndrome spécifique tel que le syndrome de Prader-Willi (présence de crises de colère, de violence) (Dykens, Cassidy et King, 1999; Einfeld, Smith, Durvasula, Florio et Tonge,



1999; Morin, 2013) ou celui de Lesch-Nyhan (manifestation de comportements d'automutilation) (Anderson et Ernst, 1994; Morin, 2013).

Tel que l'expliquent L'Abbé et Morin (2001), les troubles du comportement sont avant tout des symptômes et il est nécessaire de comprendre d'où ils proviennent afin d'intervenir adéquatement. Les auteurs démontrent que les personnes ayant une déficience intellectuelle ne sont pas toujours capables de discerner et d'exprimer les causes de leurs frustrations, de leurs difficultés, et que celles-ci peuvent se manifester à travers des troubles du comportement. La question de la polysémie du symptôme se pose ici et la tâche des personnes entourant l'individu ayant une déficience intellectuelle est de circonscrire les fonctions des troubles du comportement et ce qui les maintient afin d'intervenir de façon appropriée. De ce fait, il faut connaître les causes, les antécédents, les conséquences et le sens de ces comportements. L'Abbé et Morin (2001) proposent un modèle des comportements agressifs qui s'apparente à celui des troubles du comportement et qui suggère une approche multidimensionnelle où des variables reliées à la personne et des variables reliées à l'environnement (variables écologiques, variables psychosociales, variables de gestion) sont considérées. Ils expliquent qu'un comportement peut provenir d'une ou de plusieurs variables et que la présence d'une variable n'entraîne pas obligatoirement le développement d'un comportement.

Les variables reliées à la personne sont divisées en trois catégories, soit les causes médicales (par exemple : les besoins vitaux insatisfaits, la douleur), les troubles mentaux (par exemple : les troubles anxieux, les troubles de l'humeur, les troubles de la personnalité), et les caractéristiques personnelles (par exemple : les problèmes de communication, le fonctionnement intellectuel et adaptatif). Les variables reliées à l'environnement sont aussi scindées en trois classes : les variables écologiques (par exemple : les caractéristiques de l'environnement, les changements environnementaux), les variables psychosociales (par exemple : les relations avec les

pairs, la communauté, les relations avec les intervenants) et la gestion (par exemple : la qualité de vie et la qualité des services, le respect des droits de la personne). Ainsi, les troubles du comportement peuvent être causés par une seule ou par une combinaison de ces variables.

Plusieurs études soutiennent l'approche préconisée par L'Abbé et Morin (2001) et les variables que ces auteurs proposent. Parmi ces études, plusieurs expliquent qu'entre autres, la variable psychosociale a un effet non négligeable sur le développement des troubles du comportement (Baillie et Thompson, 1993; Foxx et Dufrense, 1984; L'Abbé et Morin, 2001). Ainsi, la relation qu'une personne ayant une déficience intellectuelle entretient avec son entourage influence le développement et le maintien de troubles du comportement. Plus précisément, il a été établi que la relation avec les intervenants est déterminante et que l'attitude adoptée par les intervenants joue un rôle sur les troubles du comportement (Hastings et Remington, 1994a).

#### 1.2.4 Conséquences des troubles du comportement

Présenter des troubles du comportement a un effet négatif sur la personne (Emerson, 1995; Fox, Dunlap et Cushing, 2002; L'Abbé et Morin, 2001), sur son intégration sociale (Crocker et al., 2006; Reeve et Carr, 2000) et sur son entourage (Emerson, 1995; Fox et al., 2002; Hastings, 2002; L'Abbé et Morin, 2001). Les études démontrent que les individus ayant des troubles du comportement sont plus à risque d'être hospitalisés en psychiatrie (Allen, 2008; Moss et al., 2000) ou de vivre des abus (Gardner, 2002). Il a également été prouvé que les troubles du comportement entravent sérieusement le développement scolaire d'un enfant (French et Conrad, 2001; Parmenter, Einfeld, Tonge et Dempster, 1998) tout en ayant d'importantes conséquences sur l'évolution sociale et développementale d'un jeune (Hudson et al., 2003).



### 1.3 Les attitudes

Le fait d'avoir une déficience intellectuelle entraîne une réorganisation complète des relations à l'autre et peut mener à l'affaiblissement de la position sociale de la personne ayant une déficience intellectuelle (Vygotski, 1983). Il a été démontré que la position que détient une personne dans la société a un effet sur son développement et sur son cheminement dans cette société (Bourdieu, 1980). Comme il a été présenté précédemment, les personnes présentant une déficience intellectuelle ont longtemps été sujettes au rejet (Akrami, Ekehammar, Claesson et Sonnander, 2006; Juhel, 1997) et la société a mis du temps à les accepter dans leur entité. Par exemple, dans les années 1920 les enfants ayant une déficience intellectuelle étaient destinés à fréquenter « l'école pour idiots » (Vygotski, 1983). Cette appellation à caractère péjoratif a eu pour conséquence l'imposition d'une position sociale désavantageuse, inférieure et a influencé les attitudes de la population et des professionnels. À l'opposé, certaines tribus ou sociétés considérant les personnes ayant un handicap comme des sages ou des messies (Vygotski, 1983) élèvent ces dernières à un rang social élevé. Dans ces tribus, le handicap est transformé, apporte un statut de supériorité et il est observé que la population cultive un respect envers les personnes ayant un handicap.

Ainsi, les perceptions et les croyances des sociétés sont en perpétuelle mouvance et varient d'un groupe social à l'autre. Les us et les coutumes d'une époque peuvent en effet être tout autres quelques années plus tard. L'influence de la société, et par conséquent des individus qui entourent les personnes ayant une déficience intellectuelle, est importante. Les attitudes émises envers la déficience intellectuelle influencent le fonctionnement de la personne. À savoir, les attitudes positives aident au dépassement de soi (Good et Brophy, 1997) tandis que les attitudes négatives peuvent ancrer les difficultés (Akrami, Ekehammar, Claesson et Sonnander, 2006; Antonak et Livneh, 2000) et mettre un frein à l'épanouissement de l'individu et l'empêcher d'atteindre ses objectifs (Akrami et al., 2006).

Les opinions et les interventions ont énormément évolué ces dernières années. Les études illustrent que certains émettent encore des attitudes négatives envers les personnes ayant une déficience intellectuelle (Antonak et Livneh, 2000). L'étude de Morin, Rivard, Crocker, Boursier et Caron (2013) démontre qu'au Québec, les attitudes de la population envers la déficience intellectuelle sont généralement positives. Toutefois, certaines attitudes sont encore à améliorer pour favoriser une meilleure autodétermination et participation sociale de ces personnes.

Sachant que l'intégration dépend particulièrement des croyances et des attitudes de la société (Priestly, 1998), tant que la société communiquera des attitudes négatives envers la déficience intellectuelle, l'intégration sera difficile (Antonak et Livneh, 2000). De plus considérant que les attitudes sociétales influencent les attitudes individuelles (Dubet, 2005), l'étude des attitudes individuelles semble nécessaire dans un contexte scolaire étant donné que c'est un des principaux milieux de vie où se développe un individu. Plus particulièrement, sachant que l'attitude d'un enseignant peut déterminer le succès scolaire et social d'un enfant ayant une déficience intellectuelle (Siperstein, Norins et Mohler, 2007), l'étude des interactions existant entre les enseignants et leurs élèves s'impose.

### 1.3.1 Le paradigme entourant les attitudes

Il existe diverses définitions et théories concernant les attitudes. L'attitude trouve son étymologie dans la langue latine « aptitudo » et est définie dans le Grand Larousse Universel (1993) comme étant :

une manière d'être qui manifeste certains sentiments; comportements : Avoir une attitude ferme, noble, décidée, hostile, réservée [...] psychologie : État dans lequel se trouve un sujet qui s'apprête à donner une réponse. État interne préalable à une activité psychologique (on parle d'attitude préperceptive, d'attitude cognitive, etc.) (p. 811).

Allport (1935) qui est l'un des pionniers à élaborer sur le paradigme entourant les attitudes mentionne que les attitudes réfèrent à la préparation d'un état mental et neurologique organisé à partir d'expériences et exerçant une influence directe ou dynamique sur les réponses de l'individu à des objets ou à des situations données. Ainsi, les attitudes sont considérées comme étant des médiateurs entre un stimulus environnemental observé et une réponse comportementale spécifique. Allport (1935) est d'avis que les attitudes régissent ce que l'individu voit et entend, ce qu'il pense et qu'il exécute. De ce fait, l'attitude est une expérience propre à chacun et diffère d'un individu à l'autre; elle oriente le comportement et représente une intention d'agir qui est influencée par les expériences passées (Allport, 1935).

Divers facteurs influencent les attitudes de chacun : l'histoire de la personne, son expérience de vie, ses connaissances face à un sujet et sa perception (lecture de la réalité). Les attitudes sont donc variables, différent suivant les individus, peuvent avoir une connotation favorable ou défavorable face à l'objet attitudinal et prédispose l'action.

Depuis les études d'Allport (1935), le concept d'attitude a été repris par de nombreux chercheurs et plusieurs définitions ont été proposées pour le délimiter. Katz (1960, cité dans Antonak et Livneh, 2000), par exemple, décrit l'attitude d'après quatre fonctions : la connaissance, l'adaptation, la défense du moi et l'expression des valeurs. Ces quatre fonctions s'inter-influencent et ont pour résultat l'attitude. La connaissance est le cadre de référence où toute l'information recueillie est organisée (croyances, arguments, théories, etc.) et a pour rôle de juger ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. L'adaptation est la capacité des individus à élaborer une attitude favorable envers les objets satisfaisant leurs besoins et à élaborer une attitude négative envers ceux qui sont associés à de la frustration. Elle a donc une fonction « utilitaire et instrumentale ». L'expression des valeurs réfère à l'extériorisation des croyances, des valeurs centrales et de l'image de soi. Enfin, la fonction de défense du moi, d'inspiration

psychanalytique, peut être associée avec le maintien de l'estime de soi. En effet, d'après le courant psychanalytique, la défense est l'ensemble des moyens mis en place par un individu afin de réduire ou de supprimer toute modification pouvant déséquilibrer son intégrité (Laplanche et Pontalis, 2007). L'attitude que chacun adopte suivant la situation a donc pour but de protéger son estime de soi et de lui permettre d'apaiser des conflits internes.

Actuellement, deux modèles théoriques des attitudes prédominent : le modèle unidimensionnel (Breckler et Wiggins, 1989) et le modèle tripartite (Rosenberg et Hovland, 1960, révisé par Zanna et Rempel, 1988). Dans le modèle unidimensionnel, les attitudes consistent en une évaluation globale qui est positive ou négative envers l'objet attitudinal, tandis que le modèle tripartite est constitué de trois composantes : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension comportementale (Eagly et Chaiken, 1993; Rosenberg et Hovland, 1960; Zanna et Rempel, 1988) (Figure 1.2). La plupart des chercheurs s'entendent pour dire que les attitudes sont multidimensionnelles (Olson et Zanna, 1993) et adhèrent au modèle tripartite des attitudes (Antonak et Livneh, 2000; McCaughey et Strohmer, 2005; Morin, Crocker, Beaulieu-Bergeron et Caron, 2013). Celui-ci permet une vision plus globalisante d'un phénomène et sera par conséquent le modèle conceptuel de référence pour la présente thèse.



### 1.3.2 Le modèle tripartite des attitudes

Le modèle tripartite des attitudes construit sa compréhension autour de la définition suivante des attitudes : « predisposition to respond in a particular way toward a specified class of objects » (Rosenberg et Hovland, 1960, p. 1) et propose une compréhension des attitudes d'après trois dimensions majeures : la dimension cognitive, affective et comportementale (Figure 1.2) (Rosenberg et Hovland, 1960). La dimension cognitive fait référence aux croyances, perceptions ou opinions d'un individu envers l'objet attitudinal; soit la façon dont l'objet est conceptualisé intellectuellement. La dimension affective reflète les sentiments ou les émotions de la personne et la dimension comportementale, quant à elle, représente l'intention de l'individu d'agir d'une certaine manière envers l'objet attitudinal (Antonak et Livneh, 2000).

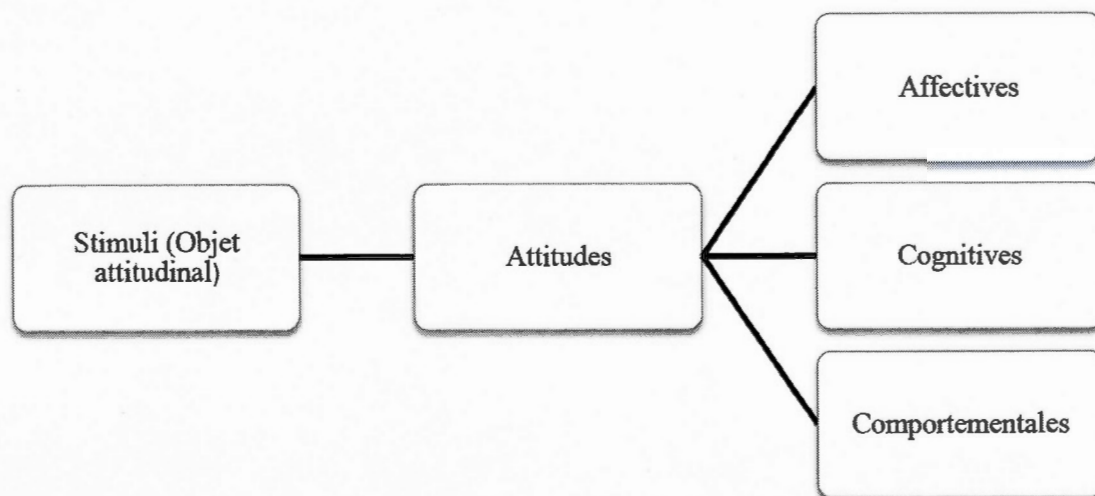


Figure 1.2 Modèle tripartite des attitudes (adapté de Rosenberg et Hovland, 1960)

L'attitude, bien qu'elle se base sur trois dimensions, est avant tout selon Allport (1935), une organisation cognitive. Celle-ci donne une réponse favorable ou défavorable envers

l'objet attitudinal. Cette réponse d'ordre cognitif prédispose le type d'action et est influencée par les aspects émotionnels et motivationnels de la personne. Ainsi, pour comprendre une attitude, il faut déceler le besoin auquel elle répond.

### 1.3.3 Évaluation des attitudes

Bien que le concept d'attitude soit une notion importante en psychologie, il demeure difficile à mesurer (Antonak et Livneh, 1988; Rosenberg et Hovland, 1960). D'après la théorie tripartite, la mesure de l'attitude repose sur l'évaluation de la dimension cognitive, de la dimension affective et de la dimension comportementale et nécessite divers instruments (Antonak et Livneh, 2000; Findler, Vilchinsky et Werner, 2007). Il existe plusieurs moyens de mesurer chacune de ces composantes séparément: les questionnaires, les entrevues, les entrevues semi-structurées, les mises en situation, l'observation.

Typiquement, la dimension cognitive est évaluée à travers des affirmations verbales ou écrites, concernant les opinions ou les croyances, et procure de l'information concernant les attributions de l'individu face à un phénomène. Des instruments similaires sont utilisés afin de recueillir des données au sujet de la dimension émotionnelle. La mesure de la dimension comportementale est, quant à elle, particulièrement complexe sachant qu'elle représente l'intention de faire quelque chose. Elle est généralement mesurée à travers des affirmations verbales ou écrites. Rosenberg et Hovland (1960) déclarent par contre que pour mesurer la dimension comportementale, une bonne méthode de mesure est d'observer la façon dont un individu se comporte lorsqu'il est confronté au sujet d'étude.

Il existe donc diverses façons de mesurer les attitudes. Malgré la richesse des outils oraux ou écrits (questionnaires, entrevues, mises en situation, etc.), ceux-ci présentent des limites. Les informations recueillies sont restreintes et ne peuvent couvrir la totalité

d'un phénomène. De plus, un biais de désirabilité sociale peut être observé (les répondants rapportent des traits qu'ils considèrent comme étant socialement appropriés) ainsi qu'un biais de refus (les répondants refusent de donner des réponses, car ils ne veulent pas partager des sentiments personnels, ou ils craignent de ne pas avoir une représentation commune d'un phénomène) (Antonak et Livneh, 1995). La mémoire, le moment de passation, l'humeur du moment et la compréhension d'une question sont aussi des facteurs qui peuvent biaiser les résultats. Par exemple, une personne pourrait donner plus de réponses comprenant des émotions négatives si elle se sent triste au moment de la collecte de données. Ces limitations sont donc à considérer lors de l'étude des attitudes.

Les recherches menées jusqu'à présent font valoir certains constats concernant l'objet de recherche, soit l'attitude des intervenants envers les personnes ayant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement.

#### 1.3.4 Attitudes des intervenants face aux troubles du comportement émis par des individus ayant une déficience intellectuelle

Les études démontrent que l'attitude des intervenants est très critique envers une personne ayant une déficience intellectuelle (Beckwith et Matthews, 1995) et a un effet sur le développement ou le maintien des troubles du comportement (Hastings et Remington, 1994a). Une recension des écrits portant sur chaque composante des attitudes relativement à la problématique entourant les troubles du comportement a été menée. Dans un premier temps, une analyse du lien existant entre chaque dimension des attitudes et les troubles du comportement sera proposée. La théorie de l'attribution de la motivation et de l'émotion de Weiner (1985) sera ensuite présentée. Celle-ci intègre les trois composantes des attitudes et est souvent adoptée dans les études en déficience intellectuelle pour comprendre les réactions face aux troubles du comportement. Cette recension des écrits se terminera par une discussion sur le modèle



conceptuel élaboré par Hastings (2005) expliquant la relation entre les trois dimensions des attitudes, les troubles du comportement et les variables du personnel (intervenants, enseignants) travaillant dans le milieu de l'éducation spécialisée.

#### 1.3.4.1 La dimension cognitive

Les connaissances et la compréhension que chacun a des troubles du comportement influencent leur attitude. Par exemple, Grey, McClean et Barnes-Holmes (2002) expliquent que lorsque les intervenants sont formés pour répondre aux troubles du comportement, ceci a un effet sur leurs attitudes. Le fait d'avoir un certain savoir sur cette problématique permet une meilleure compréhension des causes et des buts des comportements (Morgan et Hastings, 1998). Selon L'Abbé et Morin (2001), pour intervenir efficacement auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle et des troubles de comportement, il faut comprendre les causes des comportements afin d'intervenir directement sur celles-ci. Ainsi, la formation est déterminante et devrait être privilégiée afin de promouvoir des attitudes et des interventions adéquates.

Aussi, d'après une recherche menée par Hastings, Remington et Hopper (1995), l'expérience des intervenants modifie la compréhension des causes des troubles du comportement. Dans cette étude, Hastings et ses collaborateurs (1995) ont comparé des infirmiers travaillant depuis cinq ans avec des personnes ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement à des étudiants se spécialisant auprès de cette population, mais n'ayant jamais exercé. Les professionnels expérimentés affichent une meilleure connaissance des théories contemporaines portant sur les troubles du comportement que les étudiants. De ce fait, ils sont plus à même d'identifier les causes biologiques et les aspects comportementaux entourant les troubles du comportement. Par ailleurs, les intervenants inexpérimentés présentent des interprétations inexacts. Ils attribuent la majorité des déviances à des facteurs environnementaux ou émotionnels et ne prennent pas en compte les variables



biomédicales ou comportementales. Une recherche menée par Méryneau-Côté et Morin (2013) présente des résultats comparables et démontre que les intervenants ayant moins d'expérience utilisent plus souvent des mesures de contrôle lors de l'émission de troubles du comportement que leurs collègues plus expérimentés.

Enfin, le savoir-être et la culture des intervenants ont une influence importante sur la perception des troubles du comportement (Allen, 1999; L'Abbé et Morin, 2001; Noone, Jones et Hastings, 2003). Le savoir-être fait référence au relationnel qui accompagne le savoir-faire et s'évalue par la qualité des gestes des intervenants auprès de la personne ayant une déficience intellectuelle (L'Abbé et Morin, 2001). Le savoir-être se manifeste, par exemple, à travers la capacité d'écoute des besoins des personnes ayant une déficience intellectuelle, l'empathie et l'identification des émotions face à certaines situations. Selon Noone et ses collaborateurs (2003) la culture informelle (promulguée par les collègues de travail) est aussi influente. Ainsi, les croyances des intervenants concernant les troubles du comportement peuvent être influencées par les autres membres du groupe (Hastings et Remington, 1994a). L'attitude des uns influence l'attitude des autres. Les intervenants rapportent qu'ils apprennent les uns des autres et que leurs méthodes de travail sont issues des méthodes de leurs collègues et non de ce qu'ils ont appris lors de leur formation (Hastings, 1995). Ainsi, l'application des plans d'intervention dépend aussi de la culture de l'environnement. Ceci est positif lorsque les professionnels promulguent des interventions adaptées, mais peut être négatif lorsque les individus sont épuisés professionnellement.

Plusieurs facteurs influencent donc la compréhension des intervenants concernant les causes des troubles du comportement et les études illustrent que leurs niveaux de connaissances sont hétérogènes (Dilworth, Phillips et Rose, 2011). Hastings (1995) a montré dans une étude portant sur 19 intervenants travaillant auprès d'adultes ayant une déficience intellectuelle sévère que ceux-ci ont une bonne compréhension des troubles du comportement. Ces intervenants reconnaissent que l'étiologie des troubles

du comportement est due au renforcement social (79 %), à la communication/l'expression (68 %), aux conditions environnementales (58 %) et à l'état émotionnel de la personne (58 %). Par contre, d'autres études mettent en évidence des résultats divergents (Emerson, 1995; Grey, McClean et Barnes-Holmes, 2002; Noone et al., 2006; Rae et Murray, 2011) et suggèrent que les connaissances des intervenants quant aux causes des troubles du comportement ne sont pas exhaustives. Par exemple, Grey et ses collègues (2002), démontrent dans leur étude auprès de 34 intervenants, que ceux-ci considèrent principalement que les troubles du comportement proviennent d'un apprentissage fondé sur des renforcements positifs (90 %) ou découlent des émotions de la personne ayant une déficience intellectuelle (50 %).

Ces études démontrent que les intervenants sont sensibles au fait qu'il existe des causes aux troubles du comportement, mais que leurs connaissances sont à parfaire. De même, ces résultats illustrent qu'il est nécessaire d'évaluer la compréhension des intervenants face aux troubles du comportement lorsque des situations interactives sont analysées. À ce stade de la recherche, l'état des connaissances est encore embryonnaire et aucune conclusion générale ne peut être tirée.

#### 1.3.4.2 La dimension affective

Les réactions émotionnelles des intervenants semblent jouer un rôle dans la façon dont ils répondent aux troubles du comportement (Cudré-Mauroux, 2010; Hastings, 1995). L'analyse de cette dimension permet donc une meilleure compréhension du maintien ou de l'apparition des troubles du comportement. Selon plusieurs études, les troubles du comportement engendrent des émotions négatives chez les professionnels (Hastings, 1995, 2005; Mossman, Hastings et Brown, 2002). Ils disent ressentir de la tristesse, de la peur, de la colère et de la frustration (Mitchell et Hastings, 1998). En outre, plus les comportements sont sévères, plus l'intervenant risque de ressentir des émotions négatives. Lambrechts, Kuppens et Maes (2009) ont mené une étude auprès de 51

intervenants. Afin de mesurer les émotions de ces derniers face aux troubles du comportement, l'Emotional Reaction to Challenging Behaviour (Jones et Hastings, 2003; Mitchell et Hastings, 1998) a été utilisé. Les résultats indiquent que les réactions émotionnelles « peur/anxiété » des intervenants sont positivement corrélées avec la sévérité des comportements d'automutilation, d'agression et de destruction et avec la fréquence des comportements agressifs et destructifs. Les intervenants expriment aussi de la colère ou des sentiments dépressifs (Bailey, Hare, Hatton et Limb, 2006; Lambrechts, Kuppens et Maes, 2009).

Les troubles de comportement manifestés par les personnes ayant une déficience intellectuelle entravent le bien-être des intervenants (Hensel, Lunskey et Dewa, 2012). Ceux-ci ressentent plus d'anxiété que les professionnels travaillant avec des individus ayant une déficience intellectuelle, mais ne présentant pas de troubles de comportements (Jenkins, Rose et Lovell, 1997). Le stress au travail est augmenté (Hastings, 2002; Jenkins et al., 1997; Kozak, Kersten, Schillmöller et Nienhaus, 2013) et cette accumulation quotidienne d'émotions négatives peut entraîner un épuisement professionnel (Bailey et al., 2006; Chung et Harding, 2009; Hastings, 2002; Hensel et al., 2012; Mills et Rose, 2011; Mitchell et Hastings, 2001). Hensel et ses collègues. (2012) rapportent qu'entre 7 % et 24 % des intervenants souffrent possiblement d'épuisement professionnel ou sont à risque d'en vivre. Plus spécifiquement, une étude menée auprès d'enseignants démontre que 93 % des enseignants travaillant avec des élèves ayant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement présentent de l'épuisement professionnel (Kelly, Carey, McCarthy et Coyle, 2007). Enfin, les intervenants rapportent que leurs émotions négatives sont aussi liées à leur peur d'être critiqués. Ces derniers expriment se sentir jugés par la communauté lorsque la personne dont ils s'occupent émet des troubles du comportement (Noone et al., 2003).

Ces études démontrent, en général, que l'exposition aux troubles du comportement entraîne des émotions négatives auprès des intervenants et mine leur bien-être. Par



conséquent, leur attitude sur le plan affectif peut influencer leurs interventions.

#### 1.3.4.3 La dimension comportementale

Il semble qu'il y ait un lien significatif entre les réactions comportementales des intervenants et les troubles du comportement (Hastings et Remington, 1994b). Les réactions des intervenants peuvent avoir des conséquences significatives et entraîner le maintien ou l'apparition de troubles du comportement (Hastings et Remington, 1994a). Ainsi, plusieurs comportements ou l'absence de comportements des intervenants peuvent avoir un effet sur l'apparition ou le maintien des troubles de comportement des personnes avec une déficience intellectuelle.

Les études rapportent aussi que les professionnels répondent de façon intermittente aux troubles du comportement des usagers et d'une manière qui pourrait renforcer ces comportements (Hastings et Remington, 1994a). Des chercheurs (Bromley et Emerson, 1993 dans Hastings, 1997b) ont demandé aux intervenants de décrire leurs interventions lorsque des enfants ou des adultes ayant une déficience intellectuelle présentent des troubles du comportement. L'analyse des données reflète qu'en général, la stratégie la plus fréquemment utilisée est la diversion (proposition d'une activité, raconter une histoire drôle, rediriger l'attention de la personne, etc.). Plus précisément, les résultats indiquent que lorsque des individus ayant une déficience intellectuelle émettent des comportements agressifs, les intervenants rapportent adopter : la distraction (92 %) ou l'isolement (67 %). Face à des comportements d'automutilation, les intervenants disent utiliser la distraction (72 %) et les restrictions physiques (36 %), et face à des comportements destructifs, ils optent pour la distraction (86 %) et les restrictions physiques (47 %). Il semble aussi que les intervenants peuvent réagir de façon hostile face aux troubles du comportement (Jahoda et Wanless, 2005; Zijlmans, Embregts, Bosman et Willems, 2012). À d'autres occasions, certains intervenants utilisent des interventions positives et alternatives, par exemple en tentant de calmer la



personne ou en lui offrant de l'aide supplémentaire pendant une activité, etc. (Lambrechts et al., 2009). Ces résultats reflètent donc une hétérogénéité quant aux interventions utilisées face aux troubles du comportement et ne permettent pas de tirer des conclusions précises.

### 1.3.5 La théorie de l'attribution de la motivation et de l'émotion de Weiner (1985)

Comme il a été démontré ci-dessus, il semble que plusieurs facteurs influencent l'attitude des intervenants envers les troubles du comportement et que les trois composantes des attitudes sont à considérer. Mais la relation entre les troubles du comportement et l'attitude des intervenants en général, est encore méconnue et nécessite des recherches supplémentaires. Dans cette perspective, plusieurs études se basent sur la théorie de l'attribution de la motivation et de l'émotion (*the attributional theory of motivation and emotion*) de Weiner (1985). Les trois dimensions des attitudes sont présentes (aspects cognitif, émotionnel et comportemental) dans cette théorie (Bailey et al., 2006; Cudré-Mauroux, 2010; Hill et Dagnan, 2002; Jones et Hastings, 2003; Lambrechts et al., 2009; Mossman et al., 2002; Rose et Rose, 2005; Wanless et Jahoda, 2002). La théorie de Weiner (1985) a été développée dans un contexte scolaire où une analyse des comportements des enseignants et des élèves a été réalisée. Elle a beaucoup évolué depuis son élaboration et est maintenant utilisée dans le domaine de la déficience intellectuelle.

Weiner (1985) explique à travers sa théorie que le succès ou l'échec d'un acte est défini à travers trois caractéristiques : le lieu, la stabilité et le contrôle. Il soutient que la théorie de l'attribution de la motivation et de l'émotion peut être généralisée à diverses situations sociales et permet de comprendre les comportements en général (Weiner, 1985). Ainsi, si cette théorie est appliquée au contexte de cette recherche, il semblerait que la compréhension et la perception des intervenants à l'égard des troubles du comportement influenceraient leur réponse. Leur perception (basée sur le lieu, la

stabilité et le contrôle) engendre des émotions, qui à leur tour déterminent leur comportement.

Lambrechts, Kuppens et Maes (2009) utilisent la théorie de Weiner (1985) dans l'étude des troubles du comportement et précisent que : (a) l'origine du trouble du comportement peut être considérée comme interne ou externe à la personne, (b) la cause du comportement peut être stable (permanente) ou instable (temporaire) et (c) le comportement est contrôlable ou non par la personne qui l'émet. Dépendamment de l'organisation de ces variables, les réponses émotionnelles augmenteraient ou diminueraient la volonté des intervenants d'aider la personne ayant une déficience intellectuelle. Weiner (1985) rapporte que deux de ces facteurs sont particulièrement importants, soit la stabilité et le contrôle. D'après lui, si la cause d'un comportement est considérée comme étant stable (une cause identique à chaque fois que le comportement est émis), les conséquences de ce comportement seront continuellement reproduites. Toujours selon Weiner (1985), la stabilité influence l'optimisme des intervenants. Il suggère d'autre part que l'habileté de l'individu à contrôler ou non son comportement influence particulièrement ses réactions émotionnelles qui tendront davantage vers la sympathie ou la colère. Par exemple, si une personne ayant une déficience intellectuelle présente un trouble du comportement qu'elle peut contrôler (dans le but par exemple de recevoir de l'attention) alors le modèle de Weiner (1985) prédit que l'intervenant devrait ressentir de la colère et être moins enclin à offrir de l'aide. Ainsi, ces facteurs conditionnent la réponse émotionnelle de l'intervenant et affectent en retour l'offre d'aide.

Les résultats concernant l'application du modèle de Weiner (1985) sont discordants d'une recherche à l'autre et la plupart réfutent sa validité sur divers aspects (Bailey et al., 2006; Cudré-Mauroux, 2010; Hill et Dagnan, 2002; Jones et Hastings, 2003; Lambrechts et al., 2009; Rose et Rose, 2005; Wanless et Jahoda, 2002; Zijlmans et al., 2012). Par exemple, Lambrechts et ses collaborateurs (2009) ont montré que la

perception d'un comportement comme étant stable serait liée à un sentiment de confiance et de relaxation chez l'intervenant. Ainsi, la persistance d'un comportement est associée à des émotions positives. Or, lorsqu'un comportement est stable, l'intervenant ne devrait pas ressentir d'émotions positives d'après la théorie de l'attribution de Weiner (1985). Wanless et Jahoda (2002) ont aussi trouvé des résultats opposés à ceux prévus par la théorie de Weiner (1985). Comme chez Lambrechts et ses collaborateurs (2009), leur étude a détecté une corrélation positive entre les sentiments négatifs (tel que la colère) face aux troubles du comportement et l'implantation d'interventions positives. Ils ont également observé une corrélation négative entre les émotions positives des professionnels et la volonté d'implanter des interventions.

En ce qui a trait au lien existant entre la perception d'un acte et le désir d'aider les autres, Bailey et ses collègues (2006) font ressortir qu'il n'existe pas de lien significatif entre les croyances des intervenants, leurs émotions, leur optimisme et leur désir d'aider leurs usagers lorsque ceux-ci présentent des troubles du comportement. D'après eux, la théorie serait valide lorsque les comportements déviants sont peu fréquents. Par conséquent, bien que la théorie de l'attribution de la motivation et de l'émotion de Weiner (1985) permette une meilleure compréhension des processus mis en œuvre dans l'implantation d'interventions, il semble qu'elle ne s'applique pas à la population présentant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement. Les liens présentés par Weiner (1985) ne sont pas observés chez les intervenants travaillant auprès de cette population. Cette théorie ne sera donc pas utilisée pour la présente étude.

#### 1.3.6 Le modèle conceptuel sur la relation entre les troubles du comportement et les variables du personnel d'Hastings (2005)

Hastings (2005), quant à lui, propose un modèle conceptuel décrivant les variables en jeu lors d'interactions entre le personnel (intervenants et enseignants) travaillant dans le milieu de l'éducation spécialisée et des enfants ayant une déficience intellectuelle et



des troubles du comportement (Figure 1.3). Le cœur du modèle est représenté par les variables sur fond gris et les flèches pleines indiquent la direction des principales relations existant entre ces variables. Les autres facteurs sont illustrés sur fond blanc et des flèches pointillées sont utilisées pour caractériser leurs relations avec les concepts principaux, car l'état des connaissances en rapport avec ces variables est encore embryonnaire.

Hastings (2005) explique la dynamique existant entre le personnel et les enfants ayant une déficience intellectuelle à travers les trois composantes du modèle tripartite des attitudes soit : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension comportementale (Figure 1.3). Il postule que la compréhension des troubles du comportement des enfants ayant une déficience intellectuelle pourrait être meilleure si les variables affectant les réactions des intervenants et des enseignants étaient identifiées. Selon Hastings (2005), leurs émotions et leurs comportements envers les troubles du comportement sont les variables les plus influentes dans le développement ou le maintien de ces derniers.

Ainsi, si les troubles du comportement génèrent des émotions négatives chez les intervenants et les enseignants, ceux-ci vont modifier leur intervention. Carr, Taylor et Robinson (1991) démontrent que les intervenants ont tendance à éviter les troubles du comportement qui sont perçus comme étant aversifs. Par exemple, si un enfant émet des troubles du comportement pour obtenir de l'attention, il est probable que l'intervenant lui donne l'attention recherchée afin d'éviter les troubles du comportement ou de les arrêter. Ce faisant, les troubles du comportement sont réduits à court terme, mais sont maintenus, voire renforcés, à plus long terme. Les réactions des intervenants influencent l'apparition ou le maintien des troubles du comportement de l'enfant et ces derniers agissent aussi sur les comportements des intervenants. Hastings (2005) propose dans son modèle conceptuel que l'effet des troubles du comportement sur la conduite du personnel est conditionné par des émotions négatives



qui vont engendrer du stress et avoir un effet sur leur bien-être. Ceci peut en retour déterminer la réponse comportementale des intervenants et des enseignants face aux troubles du comportement de l'enfant.

Le stress vécu par le personnel peut aussi être affecté par les facteurs organisationnels et la culture des services (Hastings et Remington, 1994a). Hastings (2005) avance même que les ressources psychologiques de la personne qui intervient, telles que ses habiletés de coping et son sentiment d'auto-efficacité, peuvent affecter la façon dont elle réagit émotionnellement face aux troubles du comportement, ce qui peut avoir un effet sur son niveau de stress. Ces ressources psychologiques peuvent être influencées par les croyances du personnel qui sont elles-mêmes marquées par les facteurs organisationnels et la culture du milieu. Enfin, Hastings (2005) suggère que les croyances du personnel influencent leurs comportements. Hastings (2005) énonce d'ailleurs le besoin d'étudier cette relation en observant directement les intervenants ou les enseignants étant donné que cette relation n'est pas encore clairement établie empiriquement.

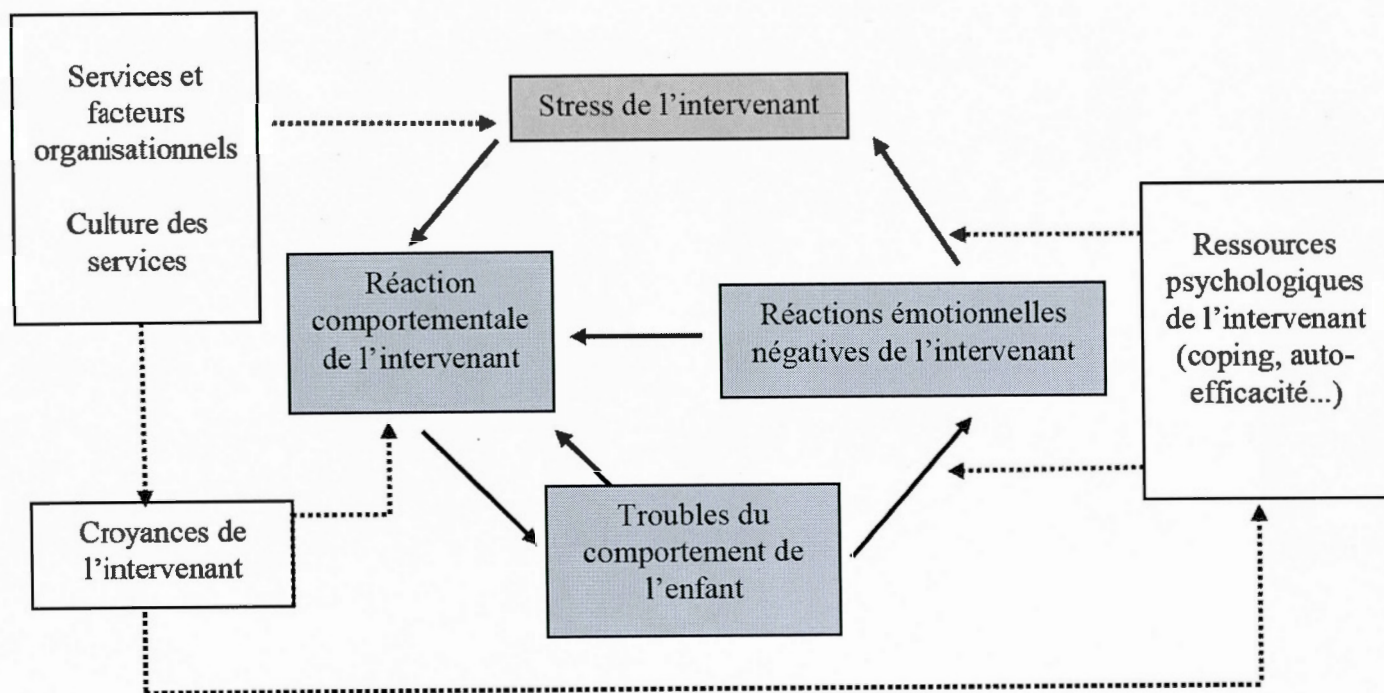


Figure 1.3 Relation entre les troubles du comportement et les caractéristiques des intervenants (traduction libre; Hastings, 2005)

À travers son modèle conceptuel, Hastings (2005) fait état des connaissances actuelles concernant les variables présentes dans les interactions où les enfants émettent des troubles du comportement. Il propose donc un modèle incluant les composantes des attitudes tout en considérant certaines variables environnementales. Ce modèle aide à la compréhension du phénomène entourant les troubles du comportement et inspire la méthode concernant la collecte de données de la présente recherche, soit l'observation d'enseignants d'un établissement d'éducation spécialisée rattachée à l'évaluation de leurs émotions de leurs croyances envers les troubles du comportement.

### 1.3.7 Lien entre les trois dimensions des attitudes

Il existe donc plusieurs théories s'intéressant au lien existant entre les individus et les troubles du comportement. Ces théories s'entendent sur le fait qu'il existe trois dimensions à prendre en considération lors de l'étude d'interactions, soit la dimension cognitive, la dimension émotionnelle et la dimension comportementale. Mais, tel que démontré précédemment, les liens entre ces composantes et les troubles du comportement sont encore peu définis (Cudré-Mauroux, 2010).

La plupart des recherches analysant les liens entre les troubles du comportement et les interactions des intervenants se sont intéressées à la population adulte (Bailey et al., 2006; Jones et Hastings, 2003; Lambrechts et al., 2009; Noone et al., 2003, 2006; Rose et Rose, 2005; Wanless et Jahoda, 2002) ou à la population générale (sans distinction ou mention de l'âge des participants) (Hastings, 1997a, 1997b; Hill et Dagnan, 2002; Lambrechts et Maes, 2009; Mitchell et Hastings, 2001). Or, les troubles du comportement apparaissent dès l'enfance et connaissent une augmentation particulièrement importante durant cette période et pendant l'adolescence (Emerson et al., 2001). Également, très peu d'études ont analysé la relation existant entre les enseignants et les élèves présentant à la fois une déficience intellectuelle et des troubles du comportement (Male et May, 1997a, 1997b; Rae et Murray, 2011). Enfin, la plupart des recherches portant sur les attitudes utilisent des questionnaires, des entrevues ou des vignettes (Hastings, 1995; Lambrechts et al., 2009; Lambrechts et Maes, 2009; Zijlmans et al., 2012), ce qui entraîne certaines limites quant à la représentation complète du phénomène (Lambrechts, Van Den Noortgate, Eeman et Maes, 2010; Van Oorsouw, Embregts et Sohler, 2011). De ce fait, les chercheurs dénotent un besoin d'études portant sur les trois dimensions des attitudes avec divers instruments de mesure (Zijlmans et al., 2012) dont l'observation en milieu naturel (Hastings et Brown, 2000; Hastings et Remington, 1994a; Lambrechts et al., 2010).



#### 1.4 Objectifs de l'étude

La présente étude vise à analyser les attitudes des enseignants envers les troubles du comportement émis par des enfants du primaire et présentant une déficience intellectuelle. Pour avoir une compréhension des attitudes des enseignants face aux troubles du comportement, l'étude s'inspire du modèle tripartite de Rosenberg et Hovland (1960) et les trois dimensions de ce concept seront mesurées.

L'objectif général de la recherche est de décrire les interactions prenant place entre les enseignants et leurs élèves. Cette étude comporte deux volets. Étant donné qu'il n'existe pas d'instrument pour analyser les interactions entourant les troubles du comportement, le premier volet vise à développer et valider une grille d'observation adaptée au contexte scolaire spécial. Le deuxième volet vise à décrire les attitudes des enseignants envers les élèves ayant une déficience intellectuelle et émettant des troubles du comportement. Ce volet est de type descriptif et utilise un devis corrélationnel. Plus précisément, il a pour but de décrire et d'analyser les trois composantes des attitudes des enseignants à l'égard des troubles du comportement émis par des enfants ayant une déficience intellectuelle à partir de (a) la grille d'observation développée lors du premier volet, (b) de questionnaires et (c) de vignettes. Ce volet a également pour objectif de faire ressortir les liens existant entre les trois dimensions des attitudes. Enfin, les informations recueillies permettront de déterminer le niveau de congruence entre ce que les enseignants disent implanter comme interventions lors de l'émission de troubles du comportement et ce qui est réellement mis en place.

#### 1.5 Présentation des articles

La précédente recension des écrits a permis de présenter une définition de la déficience intellectuelle et de mettre en évidence une difficulté qui est propre à cette population, soit les troubles du comportement. De même, cette recension met en évidence le lien



existant entre les attitudes et les troubles du comportement. Une analyse des théories sur les attitudes a été menée ainsi qu'une recension de l'état des connaissances concernant ce phénomène dans le domaine de la déficience intellectuelle.

Suite à cette recension des écrits, les deux volets de l'étude seront maintenant présentés sous forme d'articles scientifiques. Le premier article intitulé « *Considérations théoriques et méthodologiques pour le développement d'une grille d'observation des comportements d'enseignants face à des comportements problématiques d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans un contexte de classe spéciale* » s'intéresse au processus théorique et pratique concernant le développement et la validation d'une grille d'observation. Les étapes suivies pour la construction de la grille sont décrites et le produit final est présenté. La grille fait état de comportements recensés auprès d'enseignants travaillant en contexte scolaire spécial et de comportements d'enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des comportements déviants et des troubles du comportement.

Le deuxième article « *Situation in special education: Interaction between teachers and children who have intellectual disability and who display challenging behaviours* » porte sur l'évaluation des trois composantes des attitudes des enseignants face à l'émission des troubles du comportement par leurs élèves ayant une déficience intellectuelle. Les résultats indiquent qu'il existe des liens corrélationnels entre les trois composantes des attitudes. Il s'avère par contre qu'aucun lien significatif n'a été décelé entre ce que les enseignants disent faire et ce qu'ils mettent réellement en place. Par conséquent des recherches supplémentaires sont nécessaires afin de mieux comprendre ce phénomène.

## CHAPITRE II

### ARTICLE 1

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES POUR LE  
DÉVELOPPEMENT D'UNE GRILLE D'OBSERVATION DES  
COMPORTEMENTS D'ENSEIGNANTS FACE À DES COMPORTEMENTS  
PROBLÉMATIQUES D'ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE  
INTELLECTUELLE DANS UN CONTEXTE DE CLASSE SPÉCIALE

## Résumé

Nombre de recherches tentent de comprendre les phénomènes présents dans les relations entre individus. Que ce soit en utilisant des questionnaires, des entrevues, des entrevues semi-structurées ou des vignettes, il est difficile de mesurer ces phénomènes. L'observation systématique est une méthode possible qui offre une richesse d'informations en contexte d'interaction, car elle permet de décrire une situation avec une certaine objectivité. Cet article fait état des considérations théoriques et méthodologiques entourant l'observation dans un contexte scolaire et présente les étapes de développement d'une grille d'observation mesurant les comportements des enseignants face aux troubles du comportement manifestés par des enfants ayant une déficience intellectuelle. Cette grille a été élaborée dans le cadre d'une recherche portant sur l'évaluation des attitudes des enseignants envers les enfants présentant à la fois une déficience intellectuelle et des troubles du comportement.

**Mots clefs :** déficience intellectuelle, enseignant, observation, troubles du comportement,

## Abstract

Several studies try to understand the relations that are present in encounters between individuals. Whether using questionnaires, interviews, semi-structured interviews or vignettes, it is difficult to capture and measure these phenomena. Systematic observation is a possible method that offers a wealth of information regarding interactions and it enables the researcher to describe a situation with objectivity. This paper presents the theoretical and methodological issues surrounding observation in a school context and it outlines the steps for developing an observation grid measuring the behaviour of teachers dealing with challenging behaviours exhibited by children with intellectual disability. This grid was developed as part of a study on the evaluation of teachers' attitudes towards children with intellectual disability who exhibit challenging behaviours.

**Keywords:** challenging behaviour, intellectual disability, observation, teacher



## 2.1 Introduction

L'observation a été pendant longtemps une méthode de recherche privilégiée. C'est l'activité fondatrice du savoir en psychologie (Mucchielli, 1996) et cette méthode marque les découvertes: Pfungst et l'observation du cheval Hans (Pfungst, 1911), Piaget et l'observation de ses enfants (Piaget, 1948), Harlow et l'observation des singes (Harlow, Dodsworth et Harlow, 1965; Harlow et Zimmerman, 1959), etc. Ce texte présente une démarche d'observation développée afin de recueillir des informations sur les interactions prenant place entre des enseignants et leurs élèves ayant une déficience intellectuelle lorsque ces derniers émettent des troubles du comportement. L'intention de cet article est d'illustrer par un exemple pratique, les considérations théoriques et méthodologiques à retenir afin de mener une recherche par observation.

## 2.2 Contexte de la recherche

Dans le domaine de la déficience intellectuelle, l'observation est peu utilisée pour étudier les interactions en lien avec les troubles du comportement. L'objet de la recherche est novateur en ceci qu'il propose l'étude par observation directe des interactions entre des enseignants et des enfants âgés de 4 à 8 ans ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement dans un contexte de classe spéciale. Les troubles du comportement peuvent être définis comme étant :

une action ou un ensemble d'actions qui est jugé problématique parce qu'il s'écarte des normes sociales, culturelles ou développementales et qui est préjudiciable à la personne ou à son environnement social ou physique (Tassé, Sabourin, Garcin et Lecavalier, 2010, p. 68).

Les enfants ayant une déficience intellectuelle sont plus à risque de présenter des troubles du comportement que les enfants typiques (De Ruiter, Dekker, Verhulst et Koot 2007 ; Einfeld et Tonge, 1996; Wallander, Koot et Dekker, 2003). Les recherches

démontrent qu'entre 10 % et 60 % des personnes ayant une déficience intellectuelle, tous âges confondus, présentent des troubles du comportement (Emerson et Bromley, 1995; Fox, Dunlap et Cushing, 2002; L'Abbé et Morin, 2001; Willaye et Magerotte, 2008). Cet écart peut, entre autres, être expliqué par le fait que la terminologie utilisée pour ces comportements est variable, que les méthodes de mesure de ce concept sont diverses (McClintock, Hall et Oliver, 2003) et que les échantillons et les définitions utilisés sont différents (Benson et Brooks, 2008).

Que les troubles soient verbaux ou physiques, ils ont un effet sur le bon déroulement de la vie et le bien-être de la personne (Emerson, 1995; Fox et al., 2002; L'Abbé et Morin, 2001). Ils représentent entre autres des obstacles majeurs pour son intégration sociale (Crocker et al., 2006; Reeve et Carr, 2000), entravent sérieusement le développement scolaire d'un enfant (French et Conrad, 2001) et ont donc d'importantes conséquences sur son évolution sociale et développementale (Hudson et al., 2003). Les recherches scientifiques démontrent aussi que les troubles du comportement génèrent des situations difficiles à gérer pour les familles, les intervenants et les enseignants (Emerson, 1995; Fox et al., 2002; Hastings, 2002; L'Abbé et Morin, 2001). Certains chercheurs ont d'ailleurs constaté que les interactions entre les intervenants et les personnes ayant une déficience intellectuelle jouent un rôle dans le développement ou le maintien des troubles du comportement (Hastings et Brown, 2000; Hastings et Remington, 1994a).

Sachant que les interactions entre les enseignants et les élèves présentant à la fois une déficience intellectuelle et des troubles du comportement sont peu étudiées (Hastings, 2005); qu'au Québec, environ 66 % des enfants ayant une incapacité, comme une déficience intellectuelle, sont scolarisés dans des classes spéciales (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2007); et que l'intégration en classe ordinaire est contre indiquée lorsqu'un élève présente un risque pour lui-même ou pour

son environnement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011), la question sur ce qui se passe dans un contexte de classe spéciale se pose.

### 2.3 Pourquoi utiliser l'observation directe dans un contexte de classe spéciale

Il existe plusieurs méthodes d'observation : l'observation participante, directe, indirecte, etc. (D'Arripe et Routier, 2013 ; Martineau, 2005; Sattler, 2002; Soulé, 2007). L'observation directe a été choisie dans le cadre de cette recherche étant donné qu'elle permet de recueillir des données sur ce que font les individus en milieu naturel (Gillham, 2008) et qu'elle donne accès à ce qui se passe au-delà du discours, à savoir aux conduites (Arborio et Fournier, 2005; Blondin, 2005; Wrang, 1999). Bien que l'observation directe soit sujette à la désirabilité sociale (Norimatsu et Pigem, 2008) elle habilite le chercheur à dresser un portrait exhaustif d'une situation en milieu naturel et est particulièrement conseillée lorsque des interactions sociales sont le sujet d'intérêt (Gardner, 2000), ici, la rencontre entre les enseignants et les enfants ayant une déficience intellectuelle. Cette méthode aide le chercheur à décrire les comportements des protagonistes et à comprendre comment les actions d'un individu retentissent sur les actions de l'autre, et permet ainsi l'analyse d'échanges complexes entre deux personnes (Wrang, 1999).

De même, il a été démontré que l'observation directe est particulièrement utile lorsque des traits stables, tels que l'agressivité ou les comportements antisociaux, sont le sujet d'étude (Gardner, 2000). La connaissance de la fréquence des comportements offre la possibilité de déterminer l'évolution de ces comportements. Il est difficile de recueillir ce type d'informations lorsque des questionnaires ou des entrevues sont utilisés, car chaque individu a sa propre définition des comportements agressifs et la fréquence de ces comportements peut rendre difficile la cotation par l'enseignant. Il est également compliqué pour les participants de faire part précisément de leurs actes à travers des questionnaires (Margolin et al., 1998). Les événements se succèdent rapidement, les

enseignants ne portent pas spécialement attention à tous leurs gestes et la quantité de stimuli rend la transcription ardue (Gardner, 2000). Rapporter des conduites est difficile, car plusieurs comportements peuvent arriver en même temps (Elmes, Kantowitz et Roediger, 2003) et les participants peuvent ne pas se rappeler exactement des événements, les sous-estimer ou les surestimer. Leurs émotions, leurs perceptions, leur compréhension, leur mémoire, etc. sont toutes des variables qui modifient la réalité et altèrent les propos de chacun (Mucchielli, 1996).

Enfin, il a été démontré dans un contexte de classe ordinaire que durant 20 % du temps, les enseignants ont des interactions négatives avec les enfants présentant des troubles du comportement et seulement durant 5 % du temps des interactions positives (Jack et al., 1996). Le travail d'un enseignant est complexe et ceci spécialement dans un contexte de classe où les élèves ont une déficience intellectuelle et présentent des troubles du comportement. Dans une classe où les élèves ont des troubles du comportement (frappent leurs camarades, jettent des objets sur autrui, etc.), la tâche de l'enseignant est plus ardue, car il doit favoriser l'apprentissage tout en gérant les enfants ayant des troubles du comportement. Aussi, tel qu'il a été illustré en classe ordinaire, ce type de situation peut éveiller des émotions négatives (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch et Barber, 2010) et pourrait entraîner l'instauration d'interactions négatives. Mais la situation dans les classes spéciales est encore peu connue (Hastings, 2005) et l'étude des interactions enseignants-élèves est un domaine peu exploré. L'observation directe semble donc indiquée afin d'identifier les schémas comportementaux existant entre les enseignants et les enfants ayant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement. Ceci aiderait à comprendre les comportements des enseignants (Dowdney, Mrazek, Quinton et Rutter, 1984; Gardner, 2000; Walker, Colvin et Ramsey, 1995) et peut aider à déterminer les effets d'une intervention (Blondin, 2005; Eddy, Dishion et Stoolmiller, 1998).



## 2.4 Une démarche d'observation combinant les approches empiriques et théoriques

Afin de mener à bien une étude utilisant l'observation, une réflexion poussée sur le sujet d'étude doit être initiée préalablement. L'observation requiert que le chercheur fasse une démarche conséquente en amont où l'opération du découpage du réel est vivement pensée afin de satisfaire une pertinence pratique et d'analyser la faisabilité du projet (Arborio et Fournier, 2005; Elmes et al., 2003; Falardeau et Simard, 2011). Particulièrement, dans un contexte de classe, où les observables sont multiples, une définition des factuels est essentielle (Arborio et Fournier, 2005). Le défi du chercheur est donc de trier l'information recueillie, de repérer les enchaînements d'actions et de faire un choix des observables.

Dans le cadre de la présente recherche, l'observation directe a une fonction descriptive. Elle a pour but de décrire les interactions prenant place entre l'enseignant et l'enfant ayant une déficience intellectuelle et émettant des troubles de comportement. L'observation est continue et repose sur des événements clefs (Dowdney et al., 1984) à savoir, l'émission d'un trouble du comportement.

### 2.4.1 Méthode d'observation

La grille d'observation utilisée dans cette recherche a été construite d'après le modèle de Strayer et Gauthier (1982). Ces auteurs proposent un modèle de développement des grilles d'observation du comportement humain inspiré de l'approche éthologique utilisée en sciences humaines (par exemple : Dufresne, 1991; Mertan et Nadel, 1991). Ils se basent sur une approche dite rationnelle combinant la théorie à la pratique et suggèrent un développement en trois temps, à savoir une phase descriptive, une phase exploratoire et une évaluation systématique.

#### 2.4.2 Première étape de la recherche : la phase descriptive

Avant de commencer à observer officiellement, une première phase descriptive (Strayer et Gauthier, 1982) consiste à décrire le comportement de participants observés de façon informelle. Pour cela, Strayer et Gauthier (1982) recommandent de faire une recension des écrits sur l'objet d'étude et de mener des périodes d'observation non structurée. Cette démarche permet la description et l'identification du plus large éventail possible des gestes posés par les participants. C'est l'occasion pour le chercheur de se familiariser avec le milieu, de décrire le contexte social, l'environnement physique où aura lieu la recherche et de déterminer l'effet des variables environnementales. Ceci permet l'élaboration d'une liste descriptive des comportements et l'identification des critères d'inclusion.

Dans le cadre de la présente recherche, une recension des écrits a tout d'abord été réalisée. Les recherches ciblées portaient sur les comportements des intervenants envers les personnes ayant une déficience intellectuelle de tout âge. Tout type de méthode était inclus (utilisation de questionnaires, d'entrevues ou de mises en situation), le but étant de définir les comportements ciblés par les écrits scientifiques. Les écrits portant sur l'observation d'enfants sans déficience intellectuelle dans divers milieux (école, milieu familial, milieu hospitalier, etc.) et dans diverses situations (observation naturelle versus observation en laboratoire) étaient également inclus. Les études observant des enfants à l'école et observant des enfants sans déficience intellectuelle ayant des troubles du comportement ont été privilégiées. La recension des écrits a permis d'élaborer une liste descriptive de comportements observables.

Des périodes d'observation non structurée ont ensuite été menées dans deux milieux, soit en milieu hospitalier et en milieu scolaire. Deux périodes d'observation de trois heures ont été faites dans une unité d'hospitalisation de long séjour qui accueille des enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme et qui présentent des troubles du comportement. Une jeune de 8 ans ayant une déficience



intellectuelle et présentant des troubles du comportement a été observée. Durant cette observation non structurée, les troubles du comportement de la jeune et les réactions des intervenants étaient notés dans un journal de bord. Diverses notes et réflexions relatives au contexte de la recherche et aux situations observées ont été consignées dans le journal de bord. Subséquemment, deux périodes d'observation non structurée de trois heures chacune ont été menées dans une classe spéciale et l'observation a été réalisée de façon similaire à celle utilisée en milieu hospitalier a été exécuté.

La combinaison théorique (comportements identifiés dans les écrits scientifiques) (par exemple: Forget, 1981; Forget et Otis, 1984; Rivard, 2011; Poirier, 1969) et empirique (comportements observés et notés dans le journal de bord) a permis de décrire d'une part les comportements émis par des enseignants lorsqu'un enfant avec une déficience intellectuelle manifeste des troubles du comportement et d'autre part les comportements déviants des élèves. Ces comportements ont été classés en catégories et une première grille d'observation a été construite. La grille faisait état de 24 comportements divisés en deux catégories à observer chez les enseignants : comportements verbaux (par exemple : enseigne le bon comportement, réprimande) ou physiques (par exemple : donne quelque chose, fait une contention physique). En ce qui concerne les élèves, 16 comportements avaient été répertoriés en deux catégories, soit : agression envers autrui (par exemple : fonce sur autrui, tire les cheveux) et destruction des biens (par exemple : casse les objets, déchire).

Par la suite, cinq experts, contactés par courriel, ont commenté et évalué la grille d'observation. Le comité d'experts était composé d'un professeur universitaire spécialisé en déficience intellectuelle, d'un enseignant en classe spéciale, d'un psychologue scolaire et de deux étudiants du doctorat en psychologie spécialisés en observation. Les experts avaient en main la grille à évaluer, le protocole de recherche et un canevas d'évaluation. Le canevas d'évaluation questionnait la clarté de la grille, les catégories de comportements, le format de la grille, le type de cotation, etc. Leurs

commentaires ont permis de souligner l'importance de décrire plus précisément chaque comportement (définition précise du comportement accompagnée d'exemples et de contre-exemples), d'ajouter des comportements précurseurs aux troubles du comportement (par exemple : ne suit pas les consignes) et de repenser le format de la grille. La structure de la grille a été complètement retravaillée suite aux commentaires des experts. Trois des experts (le professeur universitaire, l'enseignant de classe spéciale et un des étudiants du doctorat) ont ensuite été rencontrés afin d'affiner les modifications apportées à la grille. Le recours à un comité d'experts a contribué à la validité du contenu de la grille grâce à l'expertise de chacun des membres du comité.

#### 2.4.3 Deuxième étape de la recherche : la phase exploratoire

Dans un deuxième temps, Strayer et Gauthier (1982) recommandent une phase dite exploratoire qui consiste à étudier la liste des comportements développée durant la phase descriptive. Pour réaliser cet objectif, le chercheur mène une observation souple (observation ad lib) concernant l'enregistrement et l'échantillonnage afin de recueillir des informations concernant les variables sélectionnées, les items comportementaux, le choix du type d'enregistrement à privilégier et la méthode de cotation qui sera utilisée pour l'étude. Cette phase fait référence à la pré-expérimentation de la grille. Cette étape aide à choisir le type d'observation qui sera utilisé, soit : faire de l'observation participante et ainsi endosser un rôle existant dans la situation donnée (Norimatsu et Pigem, 2008); faire de l'observation incognito (Arborio et Fournier, 2005); faire de l'observation en milieu naturel versus en laboratoire (Kohn et Nègre, 2003); et définir le type d'enregistrement (coter les comportements sur place ou filmer les situations). Le choix du type d'observation est crucial puisqu'il aura un effet direct sur les résultats des observations. Cette étape permet aussi de résoudre les difficultés techniques, et d'évaluer la faisabilité du projet. Durant cette phase le chercheur a pour but de définir précisément les comportements à observer (proposition d'exemples et de contre-



exemples) et de supprimer les comportements non pertinents afin d'élaguer la grille d'observation.

#### 2.4.3.1 Observation ad lib

Dans le cadre de cette recherche, de l'observation libre a été menée dans quatre classes spéciales pour pré-expérimenter la grille. Quatre enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement âgés entre 4 et 8 ans ont été observés. La chercheuse a mené une séance d'observation libre de trois heures auprès de chaque enseignant (total de 12 heures d'observation). Durant l'observation, la chercheuse a utilisé la grille et a consigné dans un journal de bord des réflexions, notamment en ce qui a trait aux comportements des enseignants et des élèves, à l'organisation de la classe, aux règles de chaque classe, etc. Cette pré-expérimentation a permis d'ajouter et de supprimer des comportements. Par exemple, des comportements tels que l'utilisation de contention chimique ou l'isolement sont des comportements qui ont été supprimés étant donné qu'ils ne sont pas ou très peu utilisés en contexte scolaire. Ceci a permis de définir ce qui était observable et mesurable et de définir les comportements pertinents à la recherche. Les réponses des enseignants et les comportements déviants des enfants ont ainsi pu être enregistrés.

Une fois la grille modifiée, celle-ci a ensuite été soumise à 12 étudiants de psychologie de niveau doctoral spécialisés en déficience intellectuelle et troubles du comportement. La grille ainsi qu'un document incluant des questions quant à la clarté des définitions des comportements, des exemples donnés pour chaque comportement et de leur catégorisation ont été envoyés à l'avance par courriel. Une session de travail a suivi l'envoi et chaque comportement a été discuté et analysé. La rencontre a permis de détecter des chevauchements entre certains comportements et donc de préciser leurs définitions. La terminologie de certains comportements a été revue et certains

comportements ont été retirés (par exemple, le comportement « offre de l'aide » considéré comme étant trop vague et difficilement cotable).

Ces étapes ont permis d'assurer une certaine validité de contenu pour la grille. En effet, il existe divers types de validité en psychométrie (par exemple, la validité convergente, divergente ou de construit), mais dans le cadre de l'observation, c'est la validité du contenu qui est souvent la plus pertinente. Afin de s'assurer de la validité de sa grille, une description exhaustive des comportements à observer doit être respectée et la grille doit être soumise à un comité d'experts. Si un consensus est établi entre les membres du comité, ceci permet de valider le processus (Muckler, 1992). La pré-expérimentation de la grille permet donc d'assurer une certaine validité du contenu et offre la possibilité de faire des changements dans le cas contraire.

#### 2.4.3.2 Type d'observation

Tel que l'expliquent Arborio et Fournier (2005) le type d'observation retenu doit tenir compte du sujet de recherche. Celui-ci peut avoir un effet sur le comportement de l'observé. Dépendamment du type d'observation choisi, l'observé peut plus ou moins réagir à l'observation et par conséquent moduler son comportement. Ce phénomène est expliqué comme étant la réactivité de l'observé ou l'effet Hawthorne (Gardner, 2000; Harris et Lahey, 1982a; Mucchielli, 1996; Norimatsu et Pigem, 2008). En effet, un observateur ne peut être complètement extérieur à la situation et l'observation naturelle ou en laboratoire peut être intrusive pour les participants observés et entraîner des réactions qui leur sont inhabituelles. Par exemple, Harris et Lahey (1982a) démontrent dans une méta-analyse portant sur l'observation des interactions entre parents et enfants que ceux-ci étaient plus enclins à présenter des comportements sociaux positifs lorsqu'ils savaient qu'ils étaient filmés. Ces résultats soulignent l'idée que les personnes observées sont sensibles à la désirabilité sociale et peuvent se sentir jugées lors de l'observation (Mucchielli, 1996). Une telle confusion peut biaiser les résultats,

car dans de telles circonstances, l'observé peut être enclin à se comporter de manière conforme aux normes sociales, mais de façon non conforme à ce qu'il fait habituellement.

Pour pallier à cette situation, le chercheur peut faire de l'observation participante et ainsi endosser un rôle existant dans la situation donnée ou faire de l'observation incognito (Arborio et Fournier, 2005). Mais ces types d'observation ne sont pas une option dans un contexte de classe étant donné que tout membre extérieur est systématiquement remarqué. De même, l'observation incognito ou participante empêche le chercheur de recueillir certaines informations. Il ne peut pas prendre de notes, poser des questions et être entièrement concentré sur l'observation. Afin de minimiser la réactivité de l'observé, le choix d'une méthode d'observation étant la moins intrusive possible est privilégié. Une façon de faire est de filmer (méthode choisie pour la présente recherche), ce qui permet d'avoir un médium entre l'observateur et l'observé. De plus il a été démontré que le recours à l'enregistrement vidéo est incontestable pour ce qui est de la finesse du recueil des données dans un contexte de classe (Clanet, 2005). La vidéo donne en effet accès à l'intégralité des actions-réactions qui prennent place en classe (Clanet, 2005) et permet une observation « en profondeur ».

Natta et ses collaborateurs (1990) proposent aussi d'instaurer une période d'acclimatation qui consiste, par exemple, à ne pas prendre en considération les cinq premières minutes de l'observation afin que les résultats ne soient pas biaisés par le stress que peut engendrer l'observation et pour permettre aux participants d'oublier la présence de la caméra. Il semblerait que plus les personnes observées sont jeunes, moins le problème de réactivité est aigu (Ketele, 1987; Schoggen, 1964). Aussi Schoggen (1964) explique qu'il est difficile de ne pas se comporter de façon naturelle et de s'éloigner longtemps des attitudes et des patrons de comportements sociaux. De même, Harris et Lahey (1982a) expliquent qu'il y a un effet d'habituation avec le temps



et la réactivité des participants diminue étant donné qu'ils oublient qu'ils sont observés (Gardner, 2000; Ketele, 1987). Pour que l'observation à découvert reflète la réalité, le temps d'observation doit donc être assez long afin que les comportements naturels reprennent place. Dans le cas présent, les premières trois premières heures de vidéos pour chaque enseignant n'ont pas été utilisées. De plus, l'observation libre menée pendant la phase exploratoire a permis aux enseignants de s'habituer à la présence de la chercheuse. Lors de la collecte de données, un nombre restreint d'observateurs a également été privilégié (quatre incluant la chercheuse et un seul observateur sur place à la fois). De ce fait, les observateurs faisaient partie du quotidien, ce qui a favorisé un phénomène « d'habitation ».

#### 2.4.3.3 Développement du système de codification

La pré-expérimentation de la grille d'observation permet aussi de s'assurer de l'utilité du système de codification. Cette pré-expérimentation fournit des réponses aux questions suivantes : le système de codification représente la réalité du milieu? Permet-il une description exhaustive d'un phénomène? Le système de codage est-il clair? Le codage peut se faire manuellement ou informatiquement en utilisant des logiciels tels que The Observer, Mangold, Actogram-Kronos, Transana, etc., ce qui permet de tester la grille et de faire des ajustements au besoin. Lorsqu'un logiciel est utilisé, le codage se fait après la période d'observation. Ces outils informatiques habilitent le chercheur à faire des essais et à retravailler la grille autant de fois que nécessaire sans perdre de données, ce qui est impossible avec une observation en temps réel. Par exemple le chercheur peut tester une *version a* de la grille et se rendre compte qu'elle inclut un trop grand nombre de comportements. Il peut donc créer une *version b* de la grille (tout en gardant la *version a*) et comparer les deux versions, faire des allers-retours entre les deux versions en codant une même vidéo. De surcroît, même après le début du codage, le chercheur peut décider de rajouter un comportement auquel il n'avait pas pensé et recoder les vidéos, qu'il avait déjà codées, en inscrivant seulement le nouveau



comportement. Le nouveau comportement s'insère chronologiquement dans la liste de comportements préexistante. Pour la présente recherche, le logiciel The Observer XT (Noldus Information Technology, 2012) a été utilisé. Chaque vidéo a été numérisée et importée dans le logiciel. De même, chaque unité de comportement de la grille a été enregistrée et programmée dans le logiciel. Pour enregistrer les comportements, une clef de codage a été associée à chaque unité comportementale de la grille (Tableau 2.1). Par exemple, la touche « m » était associée au comportement de l'élève « endommage le matériel » et la touche « f » au comportement de l'enseignant « retrait de l'enfant ».

Il est aussi important de tester la codification afin de s'assurer de sa faisabilité tout en vérifiant la pertinence du type d'observation et des comportements retenus. Il faut également s'assurer que les catégories de comportements ne se recoupent pas. L'ensemble de la démarche permet aussi de vérifier que l'observation ne génère pas des résultats trop spécifiques et représente la réalité du milieu, soit les comportements présents au quotidien. Certains comportements peuvent être trop rares ou trop divers et peuvent nuire à la compréhension globale de la problématique (Gardner, 2000). Le fait de filmer permet de « reconstruire » la grille au besoin, de faire des allers-retours et d'apporter les modifications nécessaires pour une meilleure cotation. De même, l'utilisation d'un logiciel offre la possibilité de mener des micro-analyses du comportement. Les comportements invisibles à l'œil nu deviennent observables, l'image peut être visionnée au ralenti pour une cotation plus fine, la cotation peut être vérifiée et des corrections nécessaires peuvent être apportées (Norimatsu et Pigem, 2008).

#### 2.4.3.4 Méthode de cotation

Il existe différentes façons d'observer un phénomène, dont l'observation par intervalle ou l'observation continue. Selon la problématique étudiée, le type de cotation diffère. L'observation par intervalle fait référence à une analyse de séquences reposant sur un

laps de temps prédéterminé (Goodwin, 2002). Cette méthode d'observation est utilisée lorsque les observables sont fréquents et que l'information sur la durée du comportement n'est pas nécessaire. Ainsi l'observateur entrecoupe son temps d'observation : il observe par exemple pendant dix secondes puis interrompt son observation pendant les dix secondes suivantes pour transcrire ses observations (Champoux, Couture et Royer, 1992).

L'observation continue, quant à elle, est une observation sans interruption (Champoux et al., 1992; Gillham, 2008). Elle est utilisée lorsque les comportements sont plus rares. L'observation continue peut reposer sur un évènement, ici l'émission d'un trouble du comportement. Lorsque l'observation continue par évènement est privilégiée, les séquences d'observation débutent au moment où un comportement clef est émis (Dowdney et al., 1984; Norimatsu et Pigem, 2008). Dans la présente étude, le codage est amorcé dès qu'un élève émet un comportement répertorié dans la grille (Tableau 2.1). Par exemple, lorsqu'un enfant émet un comportement de type « endommagement matériel », alors une séquence d'observation est lancée. Puisque les séances sont enregistrées sur vidéo et que la cotation se fait à l'aide d'un logiciel (The Observer, XT), le codeur inscrit le code associé au comportement « endommagement matériel » et enregistre ensuite la réponse de l'enseignant par exemple, « explique les conséquences ». Si le comportement de l'enfant est stoppé, le codeur met fin à la séquence d'observation. Si le comportement continue et que l'enseignant met en place d'autres interventions, le codeur les enregistre et consigne les actions subséquentes de l'enfant jusqu'à ce que les comportements s'arrêtent. Un temps est associé à chaque comportement enregistré. Ceci permet un enregistrement précis pour chaque comportement et habilite le codeur à transcrire la majorité des comportements même lorsque ceux-ci se succèdent rapidement ou se manifestent en même temps. L'utilisation du logiciel permet de visionner les vidéos autant de fois que nécessaire, de les visionner au ralenti et d'apporter des corrections au besoin.

#### 2.4.4 Dernière phase : l'évaluation systématique

L'évaluation systématique (Strayer et Gauthier, 1982) consiste en la mise en application de la grille auprès d'un échantillon suffisamment grand et diversifié pour pouvoir tester les hypothèses et généraliser les résultats. Pendant cette phase, le chercheur choisit un échantillonnage (milieu de la recherche, nombres de participants, etc.) et un horaire d'observation (moments d'observation, durée des périodes d'observation) (Blondin, 2005, Strayer et Gauthier, 1982) qui permettent d'évaluer le degré de généralisation de l'objet d'étude développé durant la phase descriptive et la phase exploratoire. L'application de la grille d'observation pour la présente étude est présentée dans les prochaines sections : (a) présentation de la grille finale, (b) échantillonnage pour l'étude, (c) procédure suivie pour la collecte de données, (d) horaire d'observation et (e) démarche de cotation des données.

##### 2.4.4.1 Présentation et utilisation de la grille d'observation finale

Les étapes présentées précédemment mènent à la conception d'une grille définitive qui permet d'enregistrer les comportements des protagonistes et qui est un support nécessaire à l'observation. Dans notre étude, la grille définitive (Tableau 2.1) s'intéresse au contexte situationnel (activité en cours, proximité de l'enseignant, nombre d'élèves, etc.) et propose trois catégories de comportements à observer chez l'enseignant et chez l'élève: les comportements physiques, verbaux et les autres comportements. Il faut mentionner que le nombre de comportements à observer est influencé par le type de support utilisé pour l'observation. L'observation en temps réel restreint le nombre de comportements observables par les coteurs. Dans la présente recherche, plusieurs comportements pouvaient être observés puisqu'ils étaient filmés et qu'un logiciel était utilisé pour en faire la cotation. Les codeurs n'avaient pas à cocher une grille en temps réel.

En ce qui concerne les comportements des enseignants, les trois catégories de comportements comptent chacune cinq comportements à observer et regroupent au total 15 comportements à observer. Ces comportements peuvent être positifs (par exemple : faire du modeling, calmer l'enfant) ou négatifs (par exemple : intervenir en criant, intervenir physiquement). Les comportements peuvent se produire avant (par exemple : enlever un stimulus, réduire ses demandes, attirer l'attention de l'élève), pendant (par exemple : s'auto-défendre, protéger un élève) ou après (par exemple : retirer l'élève, résoudre le conflit, demander à l'enfant de s'excuser) l'émission d'un trouble du comportement.

Les comportements à observer chez l'enfant se déclinent également selon les trois catégories : les comportements physiques, verbaux et les autres comportements. Celles-ci comptent respectivement trois, cinq et un comportements et englobent un total de neuf comportements de nature déviante à observer. Ici, les comportements sélectionnés représentent des comportements préalables à une situation de crise (par exemple : ne suit pas les consignes, ne respecte pas le règlement, fait du bruit) et des comportements considérés comme des troubles du comportement (par exemple : agresse un pair, l'enseignant, détruit le matériel). Deux types de comportement fréquemment observés chez les enfants ayant une déficience intellectuelle ont été sélectionnés en ce qui concerne les troubles du comportement, à savoir l'agression envers autrui ou envers l'environnement (Holden et Gitlesen, 2006; Lowe et al., 2007).



Tableau 2.1

## Grille d'observation des comportements des enseignants et des enfants

Comportements		Description
<i>Comportements des enseignants</i>		
Comportements verbaux	Explique les conséquences / Explique les risques	L'enseignant annonce l'intervention qu'il va mettre en place si l'enfant n'arrête pas son comportement; l'enseignant explique à l'enfant que ce qu'il fait est dangereux, ce que peut engendrer le comportement.
	Répète les consignes / Interpelle	L'enseignant redonne les consignes nécessaires ; l'enseignant explique à l'enfant qu'il doit arrêter son comportement; « je t'ai dit de ne pas faire ça... ».
	Réduit ses demandes	L'enseignant propose une alternative à l'enfant ou réduit la demande initiale; « tu réponds encore à trois questions et ensuite tu peux faire une autre activité ».
	Demande de s'excuser/ Résout le conflit	L'enseignant demande à l'enfant de s'excuser verbalement; l'enseignant fait un retour sur ce qui s'est passé avec l'enfant; « pourquoi as-tu frappé ton ami? ».
Exprime des sentiments		L'enseignant exprime qu'il n'est pas content du comportement de l'enfant, il lui reflète ce qu'il a fait; « je suis fâché ».

Tableau 2.1

## Grille d'observation des comportements des enseignants et des enfants (suite)

Comportements		Description
<i>Comportements des enseignants</i>		
Comportements physiques	Intervient physiquement	L'enseignant prend l'enfant par le bras et l'amène quelque part; l'enseignant tient l'enfant.
	Enlève le stimulus	L'enseignant retire l'objet utilisé pour frapper, il cache l'objet.
	Calme l'enfant	L'enseignant donne un câlin à l'enfant.
	Protège / S'auto-défend	L'enseignant recule pour éviter un coup; l'enseignant protège un enfant.
	Intervient inadéquatement	L'enseignant attrape l'enfant derrière le cou; l'enseignant pousse l'enfant (intervention physique contraire au code de l'établissement).
Autres comportements	Attire l'attention / Fait diversion	L'enseignant regarde l'enfant dans les yeux pendant quelques secondes; l'enseignant propose une activité autre que celle qu'il est en train de faire.
	Fait du modeling	L'enseignant montre à l'enfant comment se comporter, il lui montre comment jouer de façon adéquate. « tu vois, tu peux faire comme ça... ».
	Renforce positivement	L'enseignant félicite le jeune, l'encourage verbalement ou par un geste; « bravo, tu es calme ».

Tableau 2.1

*Grille d'observation des comportements des enseignants et des enfants (suite)*

Comportements		Description
<i>Comportements des enseignants</i>		
Autres comportements (suite)	Retire l'enfant	L'enseignant demande à l'enfant d'aller s'asseoir sur une chaise à l'écart ou dans le couloir; « va t'asseoir sur la chaise baboune ».
	N'intervient pas	L'enseignant voit le comportement, mais décide de ne pas intervenir; l'enseignant est dans la même salle, mais ne voit pas le comportement de l'élève.
<i>Comportements des enfants</i>		
Comportements verbaux	Crie	L'enfant crie.
	Fait du bruit	L'enfant fait du bruit avec sa bouche; l'enfant fait du bruit avec les objets (frappe un crayon sur la table, joue avec les ciseaux).
	Insulte / Se moque	L'enfant dit des gros mots ou des mots obscènes; l'enfant insulte l'enseignant ou ses camarades; l'enfant tire la langue.



Tableau 2.1

Grille d'observation des comportements des enseignants et des enfants (suite)

Comportements		Description
<i>Comportements des enfants</i>		
Comportements physiques	Ne respecte pas l'autre, l'espace de l'autre	L'enfant fait un câlin non désiré à une personne; ne respecte pas l'espace physique de l'autre (s'allonge sur le bureau de l'autre, s'appuie sur l'autre).
	Se contorsionne	L'enfant se jette à terre (non pour s'amuser); l'enfant « fait la roche ».
	Endommage le matériel	L'enfant endommage ou tente d'endommager un objet; L'enfant lance les objets; L'enfant claque les portes.
	Agresse l'enseignant	L'enfant donne des coups de pieds, des coups de poing, mord, pince; L'enfant jette un objet intentionnellement sur l'enseignant.
	Agresse un pair	L'enfant donne des coups de pieds, des coups de poing, mord, pince; L'enfant frappe son camarade avec un objet.
Autres comportements	Ne suit pas les consignes / S'oppose à une demande	L'enfant ne suit pas la consigne donnée par l'enseignant ou dit non à une demande de l'enseignant; L'enfant enfreint les règles de la classe.



#### 2.4.4.2 Participants

Dans la présente étude, l'observation a eu lieu dans des classes spéciales et les participants sont 8 enseignants et 12 élèves. Les huit enseignants sont majoritairement des femmes ( $n = 6$ ) et leur âge varie entre 31.7 et 47.5 ans ( $M = 40.9$ ,  $SD = 8.73$ ). Les enseignants travaillent en éducation spécialisée en moyenne depuis 12.6 ans. Six sont titulaires d'un diplôme de premier cycle, un d'un diplôme de maîtrise et le dernier, un diplôme collégial. Sur les huit enseignants, sept enseignants (88 %) disent avoir reçu une formation en déficience intellectuelle et cinq (63 %) ont été formés aux troubles du comportement. Chaque enseignant avait une classe de neuf élèves en moyenne. Dans leur classe, les enseignants rapportent avoir un à quatre élèves présentant des troubles du comportement. Le critère d'inclusion pour permettre aux enseignants de participer à la recherche était d'avoir travaillé au moins trois mois avec le même groupe d'élèves. Ce critère a permis de s'assurer que les enseignants connaissaient leurs élèves (personnalité de l'élève, ses forces et ses difficultés) et que ces derniers étaient familiers avec les règles de la classe.

Les 12 élèves sont âgés entre 4.9 et 7.7 ans ( $M = 6.5$ ,  $SD = 0.81$ ). Ils ont une déficience intellectuelle légère et présentent des troubles du comportement. Au départ, 14 élèves devaient participer à la recherche. Deux élèves ont dû être exclus des analyses à cause de leurs absences répétées. Les 12 participants sont majoritairement des garçons ( $n = 10$ ). Parmi ces 12 participants, quatre présentaient un syndrome génétique (33 %) : deux élèves avaient un syndrome de Down, un élève le syndrome de William et un élève le syndrome de Wolf-Hirschhorn. Trois avaient un trouble de santé mentale (25 %) et 11 élèves pouvaient communiquer verbalement. Chaque élève avait un plan d'intervention individualisé à son dossier. Pour participer à la recherche, les élèves devaient remplir les trois critères d'inclusion suivants: (a) avoir un diagnostic de déficience intellectuelle, (b) présenter des troubles du comportement qui se manifestent

envers les autres ou envers l'environnement et (c) être âgé entre 4 et 8 ans. Le psychologue scolaire de l'école a été consulté afin de s'assurer que les participants répondaient bien aux critères. Les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme étaient exclus de l'étude étant donné que les services implantés auprès de ces jeunes diffèrent grandement de ceux des enfants ayant une déficience intellectuelle (type, fréquence ou de durée des interventions) (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2006).

#### 2.4.4.3 Contexte et procédure de la recherche

La recherche a été approuvée par le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal. Au total, cinq écoles ont été sollicitées pour participer à la recherche. Une seule école a accepté de participer. Deux séances d'informations ont été données au psychologue de l'école et aux enseignants afin de leur expliquer le déroulement de l'étude et répondre à leurs questions. Huit enseignants spécialisés ont été sollicités et ont donné leur consentement. Les enseignants ont ensuite communiqué avec les parents de chaque élève présent dans leur classe afin de demander leur consentement pour que leur enfant soit filmé. Les enseignants ont fait parvenir une lettre présentant le projet et un formulaire de consentement à chaque famille. Ils ont contacté 53 familles au total et 52 familles ont donné leur consentement. L'équipe de recherche n'a pas filmé la classe lorsque l'élève dont la famille n'a pas donné de consentement pour participer à l'étude était présent. Seuls les enfants répondant aux critères d'inclusion ont été observés, soit 12 enfants ayant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement. Les enseignants ont complété des fiches sociodémographiques pour eux-mêmes et leurs élèves.

#### 2.4.4.4 Horaire d'observation

Les participants ont été filmés pendant 6 mois dans leur milieu naturel (classes spéciales) pour un total de 120 heures. Les moments d'observation et la durée des séances d'observation ont été variables. Étant donné que l'observation a été effectuée dans les classes (milieu naturel) la chercheuse a dû adapter les périodes d'observation à l'horaire des enseignants. L'enseignant fournissant d'une semaine à l'autre les plages horaires où il pouvait accueillir un observateur dans sa classe. Lorsque des activités spéciales étaient organisées (par exemple : une journée à thème, présence d'une célébration, etc.) ou lorsque d'autres personnes ne participant pas à l'étude étaient présentes en classe (un stagiaire par exemple), les observateurs ne se présentaient pas en classe. De même, il arrivait que les enseignants annulent les séances d'observations prévues en raison d'imprévus ou d'événements spéciaux de dernière minute. Cette conjoncture a entraîné de multiples changements dans le calendrier d'observation et a nécessité des ajustements constants. La chercheuse n'a donc pas pu contrôler complètement les conditions d'observation (moments d'observation, durée des séances, type d'activité observé). Tous les types d'activités menés en classe ont été filmés. Généralement les observations avaient lieu le matin et s'échelonnaient sur une période d'une à trois heures. Un seul observateur était présent en classe pour filmer. La chercheuse ou un(e) assistant(e) de recherche était présent à peu près deux fois par semaine.

#### 2.4.4.5 Les défis de la cotation

À partir du moment où la grille est considérée comme étant finale, l'observation doit être systématique afin que la procédure puisse être répétée autant de fois que possible dans des conditions semblables. Les variables observées doivent être prédéfinies, la situation choisie doit être la même, les conditions d'observation doivent être délimitées et la codification doit reposer sur une technique rigoureuse et nécessite une formation



(Ketele, 1987). Dans la présente recherche, le codage d'une heure de vidéo a nécessité en moyenne cinq heures de codage.

Pour pallier un éventuel problème de fidélité de l'observation directe, diverses analyses d'accords inter-juges et intra-juges doivent être réalisées (Aspland et Gardner, 2003; Cone, 1999; Gardner, 2000; Hintze, 2005). L'accord inter-juge permet d'affirmer s'il existe une consistance entre les observateurs. L'accord intra-juge évalue quant à lui la stabilité de la codification. Il détermine si la personne observe les mêmes comportements à des moments différents (Hintze, 2005). Il est plus facile de déterminer le niveau de fidélité des observateurs lorsque les observables sont filmés, car il est possible de revoir avec un même observateur ou des observateurs différents les séquences de comportement.

Dans le cadre de cette recherche un accord inter-juge de :  $k = 0.79$  (Cohen, 1960) et un accord intra-juge, calculé à six mois d'intervalle, de  $k = 0.86$  (Cohen, 1960), ont été atteints sur 10 % du matériel (soit six heures). La sélection des vidéos utilisées pour effectuer le calcul des accords a été faite au hasard. Une formation systématique a été donnée deux codeurs en l'occurrence deux étudiants de psychologie (un du premier cycle universitaire et un du troisième cycle universitaire). Dans un premier temps, une explication de la grille et des comportements a été fournie aux codeurs. Ceux-ci ont dû mémoriser l'outil et une évaluation informelle a été réalisée. Des questions portant sur le type de comportement et des exemples de situations ont été passées en revue. La chercheuse a ensuite présenté le matériel de recherche et procédé à la cotation avec les codeurs.

L'apprentissage du codage est un long processus. Sa durée est variable d'un observateur à l'autre. D'abord, le chercheur code les vidéos tout en expliquant la logique du codage à l'observateur. Ce dernier code ensuite à son tour tout en étant accompagné par le chercheur. Durant cette période le chercheur en profite pour questionner le codeur sur ses choix. Lorsque le codeur est prêt à observer seul, un



accord inter-juge est calculé. Si l'accord est supérieur à 75 %, le codeur peut faire de l'observation de manière autonome (Cohen, 1960; Sattler, 1992). Dans le cas contraire, une analyse plus minutieuse est réalisée afin de déterminer et de travailler les points de discordance entre le chercheur et le codeur. Par exemple, dans le cas de la présente étude, un bon accord inter-juge a été plus difficile à atteindre concernant les comportements verbaux (distinction entre les comportements « fait du bruit » et « crie ») comparativement à la cotation des comportements physiques. En effet, les comportements physiques sont plus évidents et plus faciles à repérer que les comportements verbaux (l'intonation, le ton de la voix, etc. variant d'une personne à l'autre). Afin de traiter les unités de désaccords pour les comportements verbaux, la chercheuse a donné des exemples pour chaque unité comportementale et a visionné avec chaque codeur des moments où les comportements pouvaient être observés. La chercheuse a ensuite sélectionné différents moments où apparaissent ces comportements et a questionné les codeurs sur leur compréhension. Cet exercice a été perpétué jusqu'à ce qu'un accord satisfaisant soit atteint pour ces catégories de comportement.

Afin de coder adéquatement, il est aussi nécessaire de connaître les règles de l'environnement, soit dans le cas présent, le règlement de chaque classe. Par exemple, le comportement « ne suit pas les consignes » change d'une classe à l'autre dépendamment des règles instaurées par l'enseignant. Ainsi, le chercheur doit garder en tête la règle de départ et faire preuve de rigueur et de constance surtout pour un codage de comportements humains où il y a place à la subjectivité. Il est en effet difficile pour un codeur d'être impartial et de juger également chaque situation de par sa nature humaine. De ce fait la formation des codeurs est primordiale et doit être rigoureuse.

Les recherches démontrent aussi que les attentes de l'observateur (notamment l'effet Rosenthal) peuvent influencer les résultats obtenus (Droz, 1984; Harris et Lahey,

1982b; Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995). Par exemple, lorsqu'un codeur considère que les enseignants sont trop stricts avec leurs élèves, il est possible de penser que son codage pourrait être influencé par cette croyance. Pour remédier à cela, une formation avec une définition standardisée des comportements à observer doit être fournie aux observateurs afin qu'il y ait peu de place pour l'interprétation. Le chercheur définit les catégories à observer et donne des exemples et des contre-exemples des comportements appartenant à celles-ci. Ensuite, certaines situations sont présentées aux observateurs et il leur est demandé de déterminer la catégorie d'appartenance du comportement et d'expliquer pourquoi ils le classent ainsi.

Il semble aussi que les codeurs peuvent être enclins à changer graduellement la cotation préétablie (dérive) et qu'ils peuvent s'influencer mutuellement et présenter un décalage commun dans leur cotation (Harris et Lahey, 1982b). Par exemple, si un codeur s'interroge sur le comportement « fait du bruit » et questionne un des codeurs au lieu de se référer au chercheur ou aux descriptions fournies dans la grille, il se peut que l'interprétation qu'ils vont faire ensemble de la situation ne soit pas celle définie initialement. Par conséquent, ceux-ci vont mémoriser la nouvelle « définition » du comportement « fait du bruit », vont coter la même chose, mais ne coteront pas le comportement tel que statué. Ce type de dérive commune n'a pas d'effet sur l'accord inter-juge, mais pourrait avoir une influence sur la validité des analyses. Il est donc essentiel que chaque observateur travaille individuellement et ne soit pas en contact avec un autre observateur pendant la cotation. De surcroît, afin d'éviter une baisse de performance dans la cotation, le calcul d'accords inter-juges à différents moments de la collecte de données est nécessaire pour contrôler ce biais (Harris et Lahey, 1982b). Des accords inter-juges doivent être calculés au début du processus puis de façon aléatoire et finalement à la fin du processus. Ces considérations ont été intégrées dans la recherche afin d'accroître la fidélité.

De même, une des conditions de base pour que l'observation soit possible est une définition opérationnelle des comportements définissant les paramètres d'inclusion et d'exclusion de la manifestation d'un comportement. Ceci permet de diminuer l'effet de l'erreur logique, à savoir, une mauvaise catégorisation des comportements à observer de la part des observateurs (Morissette, 1996). Il y a erreur logique lorsque les observateurs ont tendance à observer deux classes de comportements similaires de la même manière, bien que ceux-ci soient différents, selon le concepteur de la grille d'observation. Un moyen de remédier à cette limite consiste à donner une formation complète aux observateurs tout en assurant la disponibilité du concepteur de la grille en cas d'interrogations. La catégorisation des comportements de la grille doit être finement définie grâce à des exemples et contre-exemples. Par exemple, dans la présente recherche le codeur devait noter le comportement : « répète les consignes » seulement lorsque l'enseignant intervenait suite à un comportement déviant de l'élève. Pour coter ce comportement, le codeur devait s'assurer que l'enseignant redonne les consignes nécessaires ou qu'il explique à l'enfant qu'il doit arrêter son comportement. Dans la présente étude, le comportement « répète les consignes » ne fait pas référence dans la présente étude à la répétition d'une consigne lorsque celle-ci a un but pédagogique. Ainsi, dans le cadre d'une leçon sur l'alphabet si l'enseignant dit à l'élève : « Maman vas-y dis Maman » le codeur ne doit pas coder cette situation comme étant « répète les consignes ». Pendant la formation, une présentation des cotations erronées des comportements (des contre-exemples) peut aider les observateurs à éviter des erreurs. La mesure, ici le comportement à observer, doit être compréhensible, claire et concise afin de réduire l'interprétation et de promouvoir la précision (Muckler, 1992). Les observateurs doivent arriver à un consensus et être consistants (Hintze, 2005).



## 2.5 Discussion

L'observation est une méthode essentielle à la recherche en sciences humaines. Elle permet la constatation d'un phénomène, la conceptualisation d'une certaine réalité des conduites humaines (Mouchtouris, 2012; Oboeuf, Gérard et Sudre, 2013) et offre de l'information unique qui ne peut être recueillie avec d'autres méthodes. En effet, les interactions entre les individus sont complexes et la compréhension des dynamiques présentes nécessite une fine analyse. L'observation en milieu naturel permet de déterminer la relation existant entre certains comportements (Troisi, 1999). Elle permet aussi d'identifier la répétition et la constance des conduites sociales, ce qui permet l'objectivation des sujets de recherche (Mouchtouris, 2012), et ceci, sans que les situations soient provoquées. Celles-ci ont lieu devant l'observateur, sans son intervention, et lui offrent le matériel nécessaire pour interpréter un sujet d'étude (Mouchtouris, 2012).

De même, il a été démontré que l'observation est particulièrement conseillée lorsque des interactions sociales sont le sujet d'intérêt (Gardner, 2000). En effet, il est difficile pour les participants de faire part précisément de la séquence de leurs actes à travers des questionnaires ou des mises en situation. Les événements se succèdent rapidement, et les participants ne portent pas spécialement attention à tous leurs gestes (Gardner, 2000). Or, l'observation permet justement l'analyse d'échanges complexes et permet de documenter les réactions de chacun face à un déclencheur. L'observation peut aussi être combinée à l'utilisation d'autres méthodes afin d'enrichir l'information recueillie.

La pertinence d'utiliser l'observation prend toute sa signification dans le domaine d'étude de la déficience intellectuelle et des troubles du comportement. Les troubles du comportement font référence à une problématique complexe. Sachant que les actions des intervenants et des enseignants influencent la nature, la sévérité et la fréquence des troubles du comportement émis par les enfants ayant une déficience intellectuelle (Hastings, 2005) l'utilisation de l'observation est particulièrement conseillée pour



l'étude des interactions (Dowdney et al., 1984; Gardner, 2000; Iacobucci et Wasserman, 1988). L'utilisation d'une telle méthode permet de décrire les pratiques enseignantes face aux troubles du comportement (Guikas et Morin, soumis) et peut être utilisée pour permettre aux enseignants d'approfondir leur réflexion concernant leurs interventions. Richardson et Heckman (1996) expliquent d'ailleurs que l'utilisation de rétroactions vidéo dans le cadre de perfectionnement professionnel des enseignants, permet à ces derniers de développer un regard sur leurs actions et de se questionner face à leurs actes. Un tel outil peut ainsi soutenir les enseignants dans leur travail tout en définissant les attitudes qu'ils entretiennent envers leurs élèves. Comme l'ont démontré d'autres recherches, il est nécessaire d'aider l'enseignant à objectiver sa pratique pédagogique (Coulibaly et Deman, 1978) afin qu'il puisse favoriser le développement du jeune.

## 2.6 Limites de l'observation

Bien que l'observation soit une méthode d'une grande richesse en raison du type d'informations auquel elle donne accès, celle-ci reste partielle (Mucchielli, 1996). Tout comme pour les autres types de collectes de données, l'observateur voit et entend seulement à certains moments et ne peut présenter la réalité dans sa globalité. Aussi, certaines limites peuvent interférer avec la fidélité et peuvent biaiser les données de l'observation. Ainsi, l'observation met seulement à disposition le résultat final d'une démarche et ne fournit pas de données sur ce qui mène à une conduite ou sur les raisons pour lesquelles un individu s'engage dans un comportement. Elle habilite par contre le chercheur à saisir de quelle manière la forme se déclare (Mouchtouris, 2012).

Aussi, tel qu'il a été vu, l'observation, comme toute autre méthode, est teintée par la subjectivité du chercheur. Mais comme dit Muckler (1992):

l'être humain, avec sa subjectivité, fera toujours partie de l'étude scientifique et technologique. L'observateur humain, bien qu'il soit un être subjectif, est un outil de mesure utile. (p. 454)

Si l'analyse théorique et empirique est menée à bien tout en étant sensible au fait que la subjectivité existe, la recherche devrait être valide (Muckler, 1992). Celle-ci doit donc être surveillée de près afin de ne pas biaiser la réalité. Le chercheur doit donc se débarrasser de données culturelles, idéologiques et autres (Mouchtouris, 2012).

De plus, l'observation requiert que le chercheur fasse des choix concernant l'observable. Par conséquent, une concentration sur certains éléments du réel est menée tandis que d'autres éléments sont mis de côté. Bien que ce choix paraisse réducteur, cette sélection entraîne, en réalité, une meilleure compréhension de certains éléments particuliers ayant besoin d'être explorés. L'observation oblige l'abstention, mais entraîne une meilleure représentation de l'objet d'étude. Enfin, étant donné que l'observation est fonction d'une perspective, il est essentiel de connaître et de minimiser ses limites afin qu'elle soit valide et qu'elle présente une bonne fidélité. Aussi, pour avoir une observation systématique, les observables ou les objets doivent être définis d'après une problématique rigoureuse et argumentée (Droz, 1984), car l'observation se fait dans une situation complexe où les attitudes conscientes et inconscientes de l'observateur prennent place (Droz, 1984).

## 2.7 Conclusion

L'observation est, selon le sujet d'étude, une méthode de recherche incontournable en sciences sociales. Mais cette méthode requiert un processus rigoureux et est un outil de cueillette de données exigeant (Becker, 2002) qui implique certaines tâches incontournables (Martineau, 2005). Elle est coûteuse pour un chercheur (temps, déplacement, appareillage électronique sophistiqué) et produit des données difficiles à traiter. L'observation s'appuie sur le rapport entre une démarche empirique et

théorique. Cette co-construction permet d'assurer la validité et la fidélité des données. La grille d'observation développée dans la présente étude permet d'évaluer les liens possibles entre les réactions des enseignants et les troubles du comportement émis par des enfants ayant une déficience intellectuelle. Cet outil peut être utilisé dans d'autres contextes comme à des fins cliniques. L'observation des interactions existant entre les personnes ayant une déficience intellectuelle et les autres lors de l'émission de troubles du comportement est essentielle afin de discerner des patrons de comportement et de mettre en place des interventions qui diminueraient les troubles du comportement. Avoir accès à un tel outil permet une rétroaction sur la pratique et une remise en question des interventions habituellement utilisées. Cette grille d'observation peut non seulement aider à définir les modes d'interventions physiques et verbaux de l'enseignant, mais peut aussi être un outil de réflexion pour la pratique.

## CHAPITRE III

### ARTICLE 2

SITUATION IN SPECIAL EDUCATION: INTERACTION BETWEEN  
TEACHERS AND CHILDREN WHO HAVE INTELLECTUAL DISABILITY  
AND WHO DISPLAY CHALLENGING BEHAVIOURS



## Abstract

*Background* Interactions between staff and people with intellectual disability (ID) have been shown to influence the development or maintenance of challenging behaviours among the latter. Given the implications of these observations, the present study sought to describe special education teachers' responses to challenging behaviours displayed by their pupils.

*Method* Eight teachers and 12 children with intellectual disability who manifested challenging behaviours were observed over the course of 6 months. Teachers completed questionnaires regarding their emotional reactions to, and understanding of, challenging behaviours. They also reported their behavioural and emotional responses to challenging behaviours described in vignettes.

*Results* The combination of observation and questionnaires provided a more comprehensive understanding of teacher's attitudes towards challenging behaviours. Results indicated a discrepancy between reported and observed behaviours. Teachers preferred verbal interventions or not responding to challenging behaviours.

*Conclusion* The analysis of interactions between teachers and their pupils highlighted relationships between emotions, attributions and several behaviours. Teachers, staff and researchers who seek to improve their practice and their understanding of the phenomenon of challenging behaviour will benefit from these findings.

**Keywords** attitude, attribution, challenging behaviour, emotions, observation, teachers

## Résumé

*Contexte* Les études dans le domaine de la déficience intellectuelle ont démontré que les interactions entre les intervenants et les personnes ayant une déficience intellectuelle peuvent avoir un effet sur le développement ou le maintien des troubles du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. Vu la portée de ce constat, la présente étude propose une analyse descriptive des comportements émis par des enseignants travaillant dans des classes spéciales quant à l'émission de troubles du comportement par leurs élèves.

*Méthode* Huit enseignants et 12 enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement ont été observés pendant une période de 6 mois. Des questionnaires ont été administrés aux enseignants afin de recueillir de l'information concernant leurs émotions face aux troubles du comportement et la compréhension qu'ils en ont. Des mises en situation portant sur le type d'intervention utilisé lors de l'émission de troubles du comportement et les émotions ressenties dans cette situation ont également été administrées.

*Résultats* L'observation associée aux questionnaires a permis une compréhension plus globale des attitudes des enseignants envers les troubles du comportement. Les résultats démontrent que les comportements observés diffèrent des comportements rapportés. Il apparaît que les enseignants favorisent les interventions verbales ou n'interviennent pas face aux troubles du comportement.

*Conclusion* Les résultats suggèrent que des relations existent entre les différentes composantes des attitudes dans le cadre de l'analyse des interactions entre les enseignants et leurs élèves. Les enseignants, les intervenants et les chercheurs doivent prendre en considération les constats de l'étude pour améliorer leur pratique et la compréhension du phénomène entourant les troubles du comportement.

**Mots clefs** attitudes, attributions, émotions, enseignants, observation, troubles du comportement

### 3.1 Introduction

Between 10 and 60% of people with intellectual disability (ID) of all ages manifest challenging behaviours (Emerson and Bromley 1995; Fox, Dunlap and Cushing, 2002; L'Abbé and Morin 2001; Willaye and Magerotte 2008). According to Tassé, Sabourin, Garcin and Lecavalier (2010), challenging behaviours are:

Action or set of actions that are judged to be problematic because they deviate of the social, cultural or developmental norms and they are prejudicial to the person or to her social or physical environment (p. 68).

The discrepancy regarding the prevalence of challenging behaviours among the people with intellectual disability can be explained in different ways. Amongst other, studies use different instruments to measure these behaviours and the terminology used to define these behaviours is large (McClintock, Hall and Oliver, 2003).

Children with ID are more likely to present challenging behaviours than their typically developing peers (De Ruiter, Dekker, Verhulst and Koot, 2007; Einfeld and Tonge, 1996; Wallander, Koot and Dekker, 2003). Challenging behaviours have been shown to seriously impair children's academic trajectory (French and Conrad, 2001), to affect their development and social integration (Hudson and al. 2003) and to have a negative effect on their teachers (Kelly, Carey, McCarthy and Coyle, 2007; Male and May 1997a, 1997b). Although challenging behaviours have a complex aetiology, several researchers agree that the quality of interactions between persons with ID and staff is a major factor in their development or maintenance (Embregts, Didden, Huitink and Schreuder, 2009; Hastings and Remington 1994a).

Staff members' attitudes may influence the nature, severity and frequency of challenging behaviours manifested by people with ID (Hastings, 2005). A substantial body of research has examined this issue (Cudré-Mauroux 2010; Dagnan, Trower and Smith, 1998; Lambrechts, Kuppens and Maes, 2009; Lambrechts, Van Den Noortgate,



Eeman and Maes, 2010; Wanless and Jahoda 2002; Zijlmans, Embregts, Bosman and Willems, 2012). Our understanding of this phenomenon nevertheless remains in its early stages and would benefit from further inquiry. The present study applies a tripartite model of attitudes to interactions between teachers and pupils with IDs who engage in challenging behaviours. According to this approach (Rosenberg and Hovland, 1960), attitudes consist of an affective component (what one feels), a cognitive component (what one believes) and a behavioural component (what one is prepared to do).

### 3.1.1 Challenging behaviours and teachers' emotions

Staff members' emotional reactions seem to influence their responses to challenging behaviours (Cudré-Mauroux 2010; Hastings 1995). Studies have shown that staff may feel fear, anger and frustration towards persons with ID who engage in challenging behaviours (Hastings 1995; Mitchell and Hastings 1998). Staff also express depressive feelings in response to service users' challenging behaviours (Bailey, Hare, Hatton and Limb, 2006; Lambrechts and al., 2009). Thus, challenging behaviours may have repercussions on staff psychological well-being (Hensel, Lunskey and Dewa, 2012). Indeed, staff who are exposed to these behaviours experience workplace stress (Hastings 2002; Jenkins and al., 1997; Kozak and al., 2013) and report higher levels of anxiety than their colleagues who work with persons with ID who do not manifest challenging behaviours (Jenkins, Rose and Lovell, 1997). The day-to-day build-up of negative emotions in response to challenging behaviours may lead to burn-out (Bailey and al., 2006; Chung and Harding, 2009; Hastings 2002; Hensel and al., 2012; Mills and Rose 2011; Mitchell and Hastings 2001). In fact, a study by Kelly and his colleagues (2007) showed that 93% of teachers who worked with pupils with ID and challenging behaviours experienced emotional exhaustion.



### 3.1.2 Challenging behaviours and teachers' attributions

People will form attributions (i.e., beliefs and opinions) in an attempt to explain difficult situations that they face (Cudré-Mauroux, 2010). These attributions may lead to different attitudes and interventions. Staff express a range of causal attributions of users' challenging behaviours, depending on the type of behaviour (Dilworth, Phillips, and Rose, 2011). Emerson and Bromley (1995) and Grey and colleagues (2002) obtained discrepant findings regarding staff members' attributions of challenging behaviours. In Emerson and Bromley (1995), 41% of staff thought that challenging behaviours stemmed from service users' internal state or mood, 26% believed they were the result of self-stimulation, 23% attributed these to a desire to communicate and the remaining 17% thought that service users were seeking attention. In contrast, Grey and colleagues (2002) concluded that the majority of staff believed that challenging behaviours were learned through positive reinforcement (90%) or were a result of the person with ID's emotional state (50%). Though these results are enlightening, it is difficult to draw conclusions regarding the accuracy and relevance of staff attributions when the causes of challenging behaviour vary across situations and individuals.

### 3.1.3 Challenging behaviours and teachers' behaviour

The actions or inaction of staff may influence people with ID's challenging behaviours. There is no empirical consensus regarding staff behaviour towards service users. Hastings and Remington (1994a) showed that staff spent little time interacting with service users and that these interactions were of poor quality. Another study demonstrated that poor social interactions are positively correlated with the manifestation of self-injurious behaviours among children with ID (Hall, Oliver and Murphy, 2001). Staff may respond to challenging behaviours with hostility (Jahoda and Wanless 2005; Zijlmans and al., 2012), intermittently, or occasionally in a way that might reinforce these behaviours (Hastings and Remington 1994a). However, other

studies report that staff may use alternative, positive interventions (soothing the person, providing additional assistance during an activity, etc.) when faced with challenging behaviours (Lambrechts and al., 2009).

### 3.1.4 Relationships between the three dimensions of attitudes

The relationships between the cognitive, affective and behavioural dimensions of attitudes towards challenging behaviours remain unclear (Cudré-Mauroux, 2010). Researchers have highlighted a need for further investigations into the three dimensions of these attitudes, using various measures (Zijlmans and al., 2012) and naturalistic observation (Hastings and Brown 2000; Hastings and Remington, 1994a; Lambrechts and al., 2010). To date, most studies have used questionnaires vignettes or interviews to measure attitudes (Hastings, 1995; Lambrechts and al., 2009; Wanless and Jahoda 2002; Zijlmans and al., 2012), potentially overlooking some aspects of the phenomenon (Lambrechts and al., 2010; Van Oorsouw, Embregts and Sohler, 2011). Wanless and Jahoda (2002) have shown that vignettes elicit weaker affective responses than do real-world situations. These also neglect the behavioural component of the interaction and may be biased by social desirability.

Antonak and Livneh (1988) proposed that the behavioural dimension could be measured by observing individuals within the contexts in which the attitude of interest manifests. However, this method is rarely used to assess attitudes towards persons with ID who engage in challenging behaviours (Mossman, Hastings and Brown, 2002), despite its usefulness in situations that involve interactions (Dowdney, Mrazek, Quinton and Rutter, 1984; Gardner 2000; Iacobucci and Wasserman 1988). Furthermore, few studies have analysed the relationship between teachers and pupils with ID who display challenging behaviours (Male and May 1997a, 1997b; Rae and Murray 2011) or observed staff responses to children with ID's challenging behaviours (Hastings 1997b, 2005; Mossman and al., 2002). Finally, most investigations of this

phenomenon have examined the interactions between staff and service users with severe or profound ID (Lambrechts and al., 2010).

### 3.1.5 Objectives

The present study sought to 1) describe pupils' challenging behaviours in special education classrooms, 2) describe the three components of teachers' attitudes (cognitive, affective and behavioural) towards challenging behaviours according to the tripartite model, 3) present the relationships between the three components of teachers' attitudes, and 4) present the relationships between the socio-demographic data and the three components of teachers' attitudes.

## 3.2 Methods

### 3.2.1 Participants

Participants were special education teachers and their pupils. Eight teachers who worked in a special school, the majority of whom were women ( $n = 6$ ), agreed to participate. Their age ranged between 31.7 and 47.5 years ( $M = 40.9$ ,  $SD = 8.73$ ). They had worked in special education settings for an average of 12.6 years. Six teachers held an undergraduate degree, one had a master's degree and another had a collegial degree (a level of education occurring between high school and undergraduate education). Seven teachers (88%) had received specific training in ID and five (63 %) had been trained in challenging behaviours. Teachers were required to have worked for a minimum of three months with the same group of pupils to be included in the present study. This criterion ensured that they had sufficient knowledge of their pupils (personality, strengths and difficulties) and that the latter were familiar with classroom



rules. Teachers had an average of 9 pupils per classrooms, with one to four of these children manifesting challenging behaviours.

Twelve pupils aged between 4.9 and 7.7 years ( $M = 6.5$ ,  $SD = 0.81$ ) who had mild ID and presented challenging behaviours participated in the study. Fourteen children were initially selected to participate but two had to be excluded from subsequent analyses because they were frequently absent and did not display a sufficient number of challenging behaviours. Of the 12 remaining participants, 10 were boys and two were girls. According to teachers' reports in the demographic information forms, four pupils presented a genetic syndrome (33%): two with Down syndrome, one with William syndrome and the last one with Wolf-Hirschhorn syndrome. Three pupils had a mental health disorder (25%). All but one of the children were able to communicate verbally. An individualized intervention plan designed to promote the child's learning and functioning, and to monitor his or her progress had been implemented for each pupil. Teachers ensure that the pupils met inclusion criteria for the research: (a) presence of a diagnosis of intellectual disability, (b) presence of aggressive behaviours towards others or towards the environment and (c) age between 4 and 8 years old. Informations were validated with the school psychologist. Children with an autism spectrum disorder were excluded from the study as the services they receive differ greatly from those of children with IDs, both in terms of the type of interventions they receive and of their frequency and duration (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2006).

### 3.2.2 Procedure

This study was approved by the research ethics board of the University of Quebec in Montreal. The study was conducted in two steps. Although representatives from five schools were contacted to participate in the study, only one agreed to take part in the study. The teachers and psychologist at the participating school were given two information sessions providing an overview of the study and answers to their questions.



Special education teachers and their students with ID were recruited to take part in naturalistic observation portion of the study. Teachers and their respective pupils were asked, in writing, to provide consent to participate in the study. Additionally, teachers contacted each pupil's parents in order to request their consent for their child to be filmed in class. A consent form and a letter explaining the project was send to each parent. A total of 53 families were asked for consent to participate in the study. The consent was asked for each pupil in class even if the child was not a participant per se. Only the children that met the inclusion criteria were observed. Of these families, only one family refused that their child be filmed. Even if this child did not meet the inclusion criteria, the research team did not film the class when this child was present. Teachers completed all the documents (socio-demographic forms for their pupils and themselves, questionnaires and vignettes) necessary for the study.

Teachers and their pupils were filmed over the course of 6 months, for a total of 120 hours. As the observation was carried out in naturalistic settings, the researcher had to adapt the observation periods to the schedule of the teachers. For example, observation were not carried out when teachers were doing special activities (e.g. dress up day, botanical day, sportif day) or when additionnal individuals, that were not participants from the study were present in class (e.g. presence of an intern). These circumstances resulted in changes in the observation schedule. Very often, the observations periods or the lengh of the observation needed to be adjusted depending on the teachers' schedule. As a result, duration and moments of observation varied in time and for each teacher. Generaly, the researcher or her research assistant was present twice a week, in the morning at school. Periods of observation lasted between 1 hour and 3 hours, depending on class activities.

### 3.2.3 Instruments

#### 3.2.3.1 Socio-demographic forms

Teachers completed two socio-demographic forms. The first one collected information on their age, gender, training, years of experience with this population etc. The second form collected information on pupils' age, gender, level of ID, severity of challenging behaviours, psychiatric diagnoses, genetic syndromes, physical health disorders, mode of communication, intervention plan, etc.

#### 3.2.3.2 Emotional Reactions

The Emotional Reactions to Challenging Behaviour Scale (ERCB; Jones and Hastings 2003; Mitchell and Hastings, 1998) was used to assess the affective component of attitudes towards challenging behaviours. Time completion for this scale consisted of 10 minutes approximately. The instrument consists of four subscales: depression/anger, fear/anxiety, confident/relaxed and cheerful/excited. It includes 23 items, of which 15 reference negative emotions (e.g. angry, incompetent, frightened) and eight, positive emotions (e.g. confident, happy, relaxed). Respondents rated the emotions they experienced when children displayed challenging behaviours on a four-point scale ranging from 0 (no, never) to 3 (yes, very frequently). Subscale scores were calculated by averaging ratings on all of the items belonging to the same subscale. The internal consistency of the fear/anxiety and confident/relaxed subscales ranged between Cronbach's  $\alpha = 0.75$  and  $0.86$ . In contrast, the cheerful/excited and the depression/anger subscales achieved  $\alpha = 0.58$  and  $0.60$ , respectively. The authors reports that the questionnaire attained good overall internal consistency, along with good test-retest reliability and construct reliability, and to be relatively unaffected by social desirability (Mitchell and Hastings, 2001). The authors of the present study have translated this

instrument to French using a committee approach (Tassé and Craig, 1999). This translation achieved excellent internal consistency on the cheerful/excited subscale ( $\alpha = 0.92$ ), good internal consistency on the depression/anger subscale ( $\alpha = 0.84$ ) and acceptable internal consistence on the fear/anxiety subscale ( $\alpha = 0.73$ ) and the confident/relaxed subscale ( $\alpha = 0.65$ ) (Nunnally, 1967).

### 3.2.3.3 Causal attributions

Staff attributions of challenging behaviour were measured with the Challenging Behaviour Attributions Scale (CHABA; Hastings, 1997a). Time completion for this scale consisted of 10 minutes approximately. Teachers were given a description of challenging behaviours and were asked to indicate why their pupil might engage in challenging behaviours. Statements include six causal interpretations: behavioural learning through positive reinforcement (e.g. they want something) or behavioural learning through negative reinforcement (e.g. they want to avoid uninteresting tasks), medical/biological factors (e.g. they are physically ill), emotional factors (e.g. they are angry), aspects of the physical environment (e.g. their house/classroom is too crowded with people) and stimulation (e.g. they are bored). Teachers were asked the likelihood of 33 possible causes for aggressive behaviours on a five-point scale ranging between -2 (very unlikely) to 2 (very likely). Subscale scores were calculated by averaging ratings on all of the items belonging to the same causal interpretations. A subscale score below zero indicates that teachers considered this cause unlikely to explain the behaviour. A subscale score above zero indicates that teachers considered the cause likely to explain the behaviour. The instrument achieved good internal consistency ranging between  $\alpha = 0.65$  and  $0.87$  across dimensions (Hastings, 1997a). This instrument was also translated to French by the authors of the present study using a committee method (Tassé and Craig, 1999). The internal consistency of the French version was acceptable for the stimulation ( $\alpha = 0.74$ ), physical environment ( $\alpha = 0.74$ ) and learned negative ( $\alpha = 0.70$ ) subscales. It was minimal for the emotional ( $\alpha = 0.57$ )



and learned positive ( $\alpha = 0.55$ ), and for the biomedical ( $\alpha = 0.41$ ) scale, which calls into question the validity of this scale (Nunnally, 1967).

#### 3.2.3.4 Responses to challenging behaviours: Vignettes

Responses to challenging behaviours were measured with vignettes created for the study. Time completion for this instrument consisted of 10 to 20 minutes approximately. Vignettes described three situations: a) challenging behaviour towards objects (a child destroying classroom materials); b) challenging behaviours towards another child (a child assaulting one of his peers); c) challenging behaviour towards the teacher (a child assaulting his teacher). Respondents were asked to describe what intervention they would implement to prevent each situation, as well as the intervention they would implement after a child had manifested this type of behaviour. They were also asked to describe their emotional reactions to such situations. Two coders analysed responses to these vignettes and classified the responses regarding the intervention according to the schedule used for behavioural observation (Guikas, Morin and Bigras, submitted) and the responses regarding the emotion according to the categories of the ERCB (depression/anger, fear/anxiety, confident/relaxed and cheerful/excited). The coders attained an inter-rater reliability of  $r = 0.87$ .

#### 3.2.3.5 Behavioural observation

A behavioural observation schedule presented in Guikas, Morin and Bigras (submitted) was used to observe interactions between teachers and their students. The observation schedule took into account the context in which behaviours occurred (ongoing activity, proximity of the teacher, number of students). The instrument consisted of 15 behaviours that were regrouped into three categories of behaviour to observe teachers: (a) physical behaviours (e.g. removing the stimulus, physical intervention), (b) verbal

behaviours (e.g. explaining the consequences or risks of the behavior, reducing demands), and (c) other behaviours (e.g. modelling, no intervention). To observe pupils, the observation schedule contained nine behaviours regrouped in three categories: (a) physical behaviours (e.g. destruction of property, aggression towards a peer), (b) verbal behaviours (e.g. screaming, insults/teasing), and (c) other behaviours (not following instructions/opposition to a request).

The systematic data collection stage consisted of filming 8 teachers and 12 children with IDs and displaying challenging behaviours over the course of 6 months. Of the 120 hours filmed, 60 hours of the data were coded using the software program The Observer XT (Noldus Information Technology, 2012). The duration of each observation and the number of hours filmed for each participant varied as the observation was carried in naturalistic settings. Ratios were calculated to normalize the data. The first sessions of observation for each teachers and pupils were not coded to prevent biases (3 hours for each teacher). Videos that had technical problems or the typical functioning of the class was disturbed (for example: a large number of students were missing) were not coded. Each video was digitized to an AVI format and was imported into The Observer XT (Noldus Information Technology, 2012). A key code was pair to each behaviour from the observation schedule (e.g. key "D" for the behaviour "drawing attention/diversion") (Guikas and al., submitted). Coding was conducted using a continuous sampling method and recorded each occurrence of pupil's challenging behaviours. Subsequently, teachers reactions were registered. A time was associated to each keypress. This allowed the coders to record precisely every behaviour for each participants. When different behaviours occurred at the same time or in rapide succession (for example two selected students displaying challenging behaviours at the same time) each behaviour was coded independently. The utilisation of the software also permitted multiple viewing of the videos and corrections or changes in the recording. Coding one hour of video took in average five hours. Videos were coded by two doctoral students and one undergraduate student in psychology. All

three coders had received complete and thorough training on the use of the observation schedule. Definitions, examples and counter-examples for each behaviour of the observation schedule were presented to the coders. Coders were informally evaluated on their knowledge of the observation schedule and the researcher made sure that there was an agreement regarding the behaviours that needed to be coded. In order to ensure coding reliability, a random selection of 10% of total videos were coded by two observers. An inter-rater reliability coefficient of  $\kappa = 0.79$  (Cohen, 1960) and test-retest reliability (over a span of 6 months) of  $\kappa = 0.86$  were achieved, confirming the observation schedule's reliability.

### 3.3 Analyses

The software program The Observer XT (Noldus Information Technology, 2012) was used to compute the frequencies of teachers' and pupils' behaviours (Table 3.1). The remainder of analyses were conducted using Excel. Responses to vignettes were classified according to the schedule used for behavioural observation (Table 3.2) and to the ERCB (Figure 3.1). Correlational analyses were carried out to understand teachers' attitudes towards challenging behaviours manifested by their pupils. A first set of correlations was computed to assess the relationship between teachers' behaviours as observed in classroom settings and the variables included in the demographic forms, questionnaires and vignettes (Table 3.3). A second set of correlations investigated the relationship between teachers' affective responses to challenging behaviours and their beliefs (i.e., causal attributions) about these (Table 3.4). Only the variables for which data met the assumptions underlying correlational analysis were examined in this manner. Some behaviours such as "decreasing demands", "protection / self-defense", and "soothing the child" were excluded from further analysis.



### 3.4 Results

#### 3.4.1 Description of classroom interactions

The behaviours displayed by teachers and their pupils during the observation periods are presented in Table 3.1. Teachers' most frequent responses to children's deviant and challenging behaviours were "addressing the pupil / repeating instructions" and ( $M = 17.3$  per hour per teacher,  $SD = 13.6$ ) and "no intervention" (intentionally or otherwise;  $M = 12.4$  per hour per teacher,  $SD = 8.3$ ). Positive reinforcements, whether physical or verbal, were also frequently used ( $M = 11.5$  per hour per teacher,  $SD = 6.2$ ). Behaviours such as "reducing demands" ( $M = 0.2$  per hour per teacher,  $SD = 0.2$ ) and "protection / self-defense" ( $M = 0.1$  per hour per teacher,  $SD = 0.3$ ) were seldom observed.

Children were most often observed "not following instructions" ( $M = 6.9$  per hour per child,  $SD = 3.3$ ) and engaging in verbal deviant behaviours such as "screaming" ( $M = 4.2$  per hour per child,  $SD = 4$ ) and "making noise" ( $M = 3.9$  per hour per child,  $SD = 1.9$ ). They displayed more aggression towards their peers ( $M = 2.1$  per hour per child,  $SD = 1.8$ ) than towards teachers ( $M = 0.3$  per hour per child,  $SD = 0.8$ ).

Table 3.1

#### *Teachers' and pupils' behaviour*

	<i>M</i>	Percentage
<i>Teachers' behaviour</i>		
Addressing the child / Repeating instructions	17.3	30.3 %
No intervention	12.4	21.7 %
Positive reinforcement	11.5	20.3 %

Table 3.1

*Teachers' and pupils' behaviour (continued)*

Physical intervention	3.6	6.3 %
Explaining the consequences or risks of behaviour	3.0	5.2 %
Requesting an apology / Conflict resolution	2.1	3.6 %
Soothing the child	1.8	3.2 %
Drawing attention / Diversion	1.6	2.9 %
Expressing feelings	1.2	2.1 %
Modelling	0.8	1.4 %
Removing the child from the situation	0.7	1.3 %
Removing the stimulus	0.7	1.2 %
Reducing demands	0.2	0.3 %
Protection / Self-defense	0.1	0.3 %
<i>Pupils' behaviour</i>		
Not following instructions / Opposition to a request	6.9	30.4 %
Screaming	4.2	18.5 %
Making noise	3.9	17.0 %
Lack of respect for others or their space	2.9	12.6 %
Aggression towards a peer	2.1	9.1 %
Destruction of property	1.7	7.6 %
Insults / Teasing	0.4	1.8 %
Aggression towards the teacher	0.3	1.2 %
Contorsion	0.1	0.2 %

*Note.* Percentages do not sum to 100% because of rounding.

*M* = mean number of behaviours per hour, per teacher or per pupil.

### 3.4.2 Interventions reported by teachers

When presented with the hypothetical situations described in the vignettes, teachers said that they removed the child from the situation ( $M = 3.6$ , 21% of the time,  $SD = 1.9$ ) and used diversion ( $M = 3$ , 18% of the time,  $SD = 4.4$ ) when they must prevent or react to one of their pupils engaging in aggressive behaviours towards their environment or towards others. They also reported managing the environment ( $M = 1.9$ , 11% of the time,  $SD = 1.8$ ) and explaining to children the consequences of their behaviour ( $M = 1.8$ , 10% of the time,  $SD = 1.9$ ).

Table 3.2

*Interventions reported by teachers with the vignettes*

Reported intervention	<i>M</i>	Percentage
Removing the child from the situation	3.6	21.2 %
Drawing attention / Diversion	3.0	17.5 %
Managing the environment	1.9	10.9 %
Explaining the consequences or risks of behaviour	1.8	10.2 %
Addressing the child / Repeating instructions	1.6	9.5 %
Positive reinforcement	1.6	9.5 %
Requesting an apology / Conflict resolution	1.5	8.8 %
Modelling	0.9	5.1 %
Physical intervention	0.6	3.6 %
Removing the stimulus	0.4	2.2 %
No intervention	0.3	1.5 %

*Note.* Percentages do not sum to 100% because of rounding.

*M* = mean number of responses collected with the vignettes



### 3.4.3 Teachers' emotions

Teachers' affective reactions to challenging behaviours are displayed in Figure 3.1. Responses collected with the ERCB and the vignettes indicated that teachers' self-reported emotional responses varied depending on the measure used. With the ERCB, the majority of teachers said they felt relaxed/confident (52%) and cheerful/excited (23%). They also reported depression/anger (14%) and fear/anxiety (11%) emotions. In contrast, teachers described feeling depression/anger (42%), no emotions (33%), or confident/relaxed (25%) in response to the vignettes. They accounted for their absence of emotions by stating that "this is a common occurrence" or "these things happen in our classroom". According to the vignettes, teachers said that they did not experience cheerful/excited or fear/anxiety emotions in response to challenging behaviours.

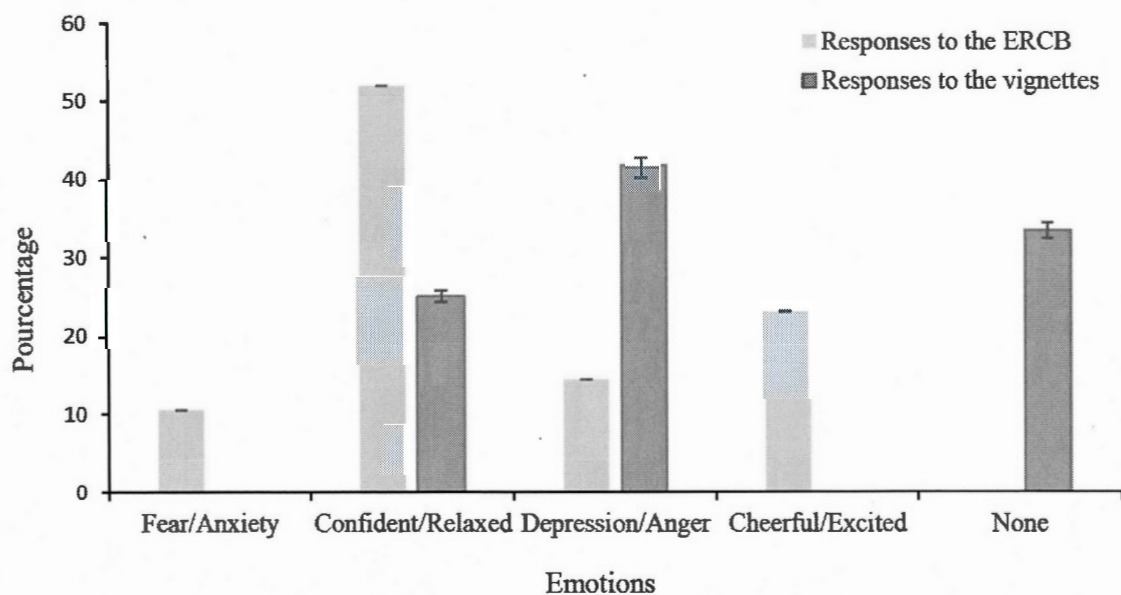


Figure 3.1 Responses to the Emotional Reactions to Challenging Behaviour Scale and vignettes

### 3.4.4 Teachers' attributions

Teachers' causal attributions of challenging behaviours, as measured by the CHABA, are displayed in Figure 3.2. A subscale score below zero indicates that teachers considered this cause unlikely to explain the behaviour. A subscale score above zero indicates that teachers considered the cause likely to explain the behaviour. Teachers primarily stated that they believed challenging behaviours stemmed from children's emotions and behavioural learning through positive reinforcement. They also thought it equally likely that challenging behaviours could be the result of biomedical causes or behavioural learning through negative reinforcement.

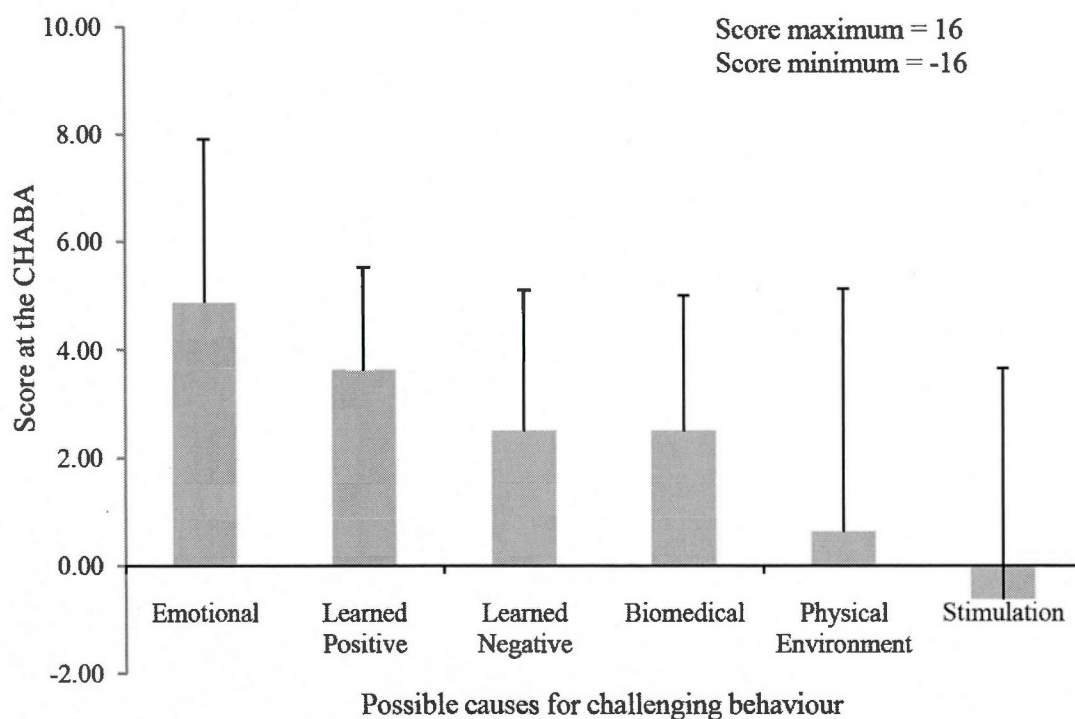


Figure 3.2 Responses to the Challenging Behaviour Attributions Scale

#### 3.4.5.1 Relationship between demographic data and observed behaviour

More experienced teachers were more likely to resort to modelling behaviours ( $r = 0.821, p < 0.05$ ) and to favour conflict resolution ( $r = 0.714, p < 0.05$ ). Older teachers were also more likely to express their feelings ( $r = 0.775, p < 0.05$ ).

#### 3.4.5.2 Relationship between emotions and observed behaviours

Teachers were more likely to experience negative emotions such as depression/anger ( $r = 0.941, p < 0.05$ ) and fear/anxiety ( $r = 0.788, p < 0.05$ ) when they intervened by "removing the stimulus". Additionally, the more teachers experienced fear/anxiety, the less likely they were to intervene ( $r = 0.741, p < 0.05$ ). However, teachers who reported feeling cheerful/excited were more likely to express their emotions ( $r = 0.862, p < 0.05$ ).

#### 3.4.5.3 Relationship between causal attributions and observed behaviours

Teachers who attributed challenging behaviours to biomedical causes ( $r = 0.858, p < 0.05$ ) or to their pupils' physical environment ( $r = 0.809, p < 0.05$ ) were more likely to use positive reinforcement. Those who thought that challenging behaviours resulted from stimulation were more likely to report to explain to the child the consequences of his or her behaviour ( $r = 0.806, p < 0.05$ ) or expressing their feelings ( $r = 0.766, p < 0.05$ ). When they believed that challenging behaviours stemmed from pupils' emotional state, they were more likely to implement conflict resolution strategies ( $r = 0.775, p < 0.05$ ).



#### 3.4.5.4 Other relationships

Table 3.3 lists large correlations ( $r > 0.500$ ) that did not attain statistical significance but that are interesting on a clinical point of view (Cohen, 1988). Teachers were more likely to experience negative emotions such as fear/anxiety ( $r = 0.573, p = 0.138$ ) or depression/anger ( $r = 0.512, p = 0.195$ ) if they used physical interventions. Additionally, teachers who believed that challenging behaviours were due to their pupils' emotional state ( $r = 0.548, p = 0.160$ ) or learning through positive reinforcement ( $r = 0.517, p = 0.190$ ) were less likely to intervene.

Table 3.3

*Correlational analyses on information collected with questionnaires and observed behaviours*

	Observed behaviours										
	Addressing / Repeating	Explaining consequences	Conflict resolution	Expressing feelings	Physical intervention	Removing the stimulus	Diversion	Modelling	Positive reinforcement	Removing the child	No intervention
Age	0.573	0.620	0.502	0.775*	0.501	-0.061	0.284	0.518	0.355	0.244	0.133
Educational level	-0.679	-0.708*	-0.676	-0.696	-0.510	0.135	-0.569	-0.695	-0.387	-0.162	-0.437
Training in DI and CB	-0.069	0.033	0.260	-0.235	0.166	0.214	0.264	0.399	0.470	-0.548	-0.001
Years of experience	0.395	0.376	0.714*	0.291	0.476	0.024	0.588	0.821*	0.557	-0.241	0.340
ERCB: fear/anxiety emotions	0.491	0.413	0.375	0.184	0.573	0.788*	0.527	0.304	0.106	0.589	0.741*
ERCB: depression/anger emotions	0.273	0.241	0.235	-0.036	0.512	0.941*	0.501	0.248	-0.029	0.451	0.562
ERCB: confident/relaxed emotions	0.356	0.396	0.115	0.669	0.155	-0.397	0.044	0.108	0.488	0.197	-0.076
ERCB: cheerful/excited	0.559	0.651	0.271	0.862*	0.433	-0.080	0.246	0.295	0.319	0.432	0.051

Table 3.3

*Correlational analyses on information collected with questionnaires and observed behaviours (continued)*

	Observed behaviours										
	Addressing / Repeating	Explaining consequences	Conflict resolution	Expressing feelings	Physical intervention	Removing the stimulus	Diversion	Modelling	Positive reinforcement	Removing the child	No intervention
CHABA: Learned negative	0.292	0.208	0.542	-0.031	0.491	0.606	0.295	0.484	0.408	-0.008	0.493
CHABA: Learned positive	0.587	0.660	0.336	0.471	0.576	0.557	0.435	0.283	0.393	0.496	0.517
CHABA: Biomedical	0.221	0.270	0.167	0.350	0.197	-0.147	0.140	0.205	0.858*	-0.113	-0.018
CHABA: Physical environment	0.494	0.411	0.652	0.419	0.455	-0.056	0.473	0.655	0.809*	-0.055	0.431
CHABA: Stimulation Interventions	0.663	0.806*	0.488	0.766*	0.594	0.186	0.297	0.461	0.531	0.277	0.239
reported by teachers with the vignettes	0.398	-0.253	0.658	-	0.194	-	-	-	0.618	-0.244	-

*Note.* ID = intellectual disability; CB = challenging behaviours; ERCB = Emotional Reactions to Challenging Behaviour Scale; CHABA = Challenging Behaviour Attributions Scale ( $df = 6$ )

\*  $p < .05$

### 3.4.5.5 Relationships between vignettes and observed behaviours

None of the correlations between what teachers said they would do in response to challenging behaviours (vignettes) and their actual behaviours (observation) reached significance, and few of these relationships were strong. The correlations between reported and observed behaviours were large only for "requesting an apology / conflict resolution" ( $r = 0.658, p = 0.076$ ) and "positive reinforcement" ( $r = 0.618, p = 0.102$ ). Several responses, "removing the stimulus", "drawing attention / diversion", "no intervention" etc. had low frequencies for the vignettes and could thus not be correlated with observed behaviours; these responses were therefore excluded from these analyses.

### 3.4.5.6 Relationship between affective responses and causal attributions

Several significant positive relationships between the affective and cognitive components of teachers' attitudes were observed. When teachers thought that challenging behaviours were the result of learning by positive reinforcement, they were more likely to experience emotions such as fear/anxiety ( $r = 0.786, p < 0.05$ ). Conversely, they experienced positive affect such as feeling confident/relaxed and cheerful/excited if they thought that challenging behaviours stemmed from biomedical causes or external stimulation (respectively  $r = 0.749, p < 0.05$  and  $r = 0.754, p < 0.05$ ). Although this correlation did not attain significance, it is interesting to notice on a clinical point of view (Cohen, 1988) that teachers who experienced negative emotions such as depression/anger were less likely to believe that challenging behaviours resulted from pupils' emotional state ( $r = -0.675, p = 0.066$ ).



Table 3.4

*Correlations between responses to the Emotional Reactions to Challenging Behaviour Scale and vignettes and responses to the Challenging Behaviour Attributions Scale*

	Attributions of challenging behaviours					
	Learned negative	Learned positive	Biomedical	Physical environment	Emotional	Stimulation
ERCB: fear/anxiety emotions	0.382	0.786*	0.121	0.220	0.175	0.033
ERCB: confident/relaxed emotions	-0.375	0.374	0.749*	0.519	0.547	0.589
ERCB: depression/anger emotions	0.492	0.426	-0.235	-0.202	-0.281	-0.097
ERCB: cheerful/excited emotions	-0.303	0.246	0.379	0.179	0.323	0.754*
Vignettes: No emotion	0.000	-0.209	-0.373	-0.237	0.044	0.313
Vignettes: depression/anger emotions	-0.047	-0.271	-0.489	-0.633	-0.675	-0.481

*Note.* ERCB = Emotional Reactions to Challenging Behaviour Scale; CHABA = Challenging Behaviour Attributions Scale. ( $df = 6$ )

\*  $p < .05$

### 3.5 Discussion

Teachers who work in special education classrooms with pupils who have ID experience high levels of stress and must manage many disruptive behaviours (Kelly and al., 2007). In the present study, teachers indeed spent a considerable amount of

time responding to challenging or deviant behaviours displayed by their pupils: on average, teachers responded to these types of behaviours 45 times per hour. Regarding the behavioral component of attitudes, several interventions listed in the observation schedule and noted in the literature were rarely observed in classrooms, such as inadequate intervention, conflict resolution and protection behaviours. Several hypotheses may account for these findings. First, inadequate interventions were perhaps not observed because teachers knew that their behaviour was being videotaped and therefore observed. Second, teachers may seldom use conflict resolution strategies with pupils who are younger and have ID. Finally, it is possible that these behaviours were not observed because challenging behaviours displayed by children aged between 4 and 8 years are less threatening than those displayed by adults. Our observations regarding responses to challenging behaviours are otherwise generally consistent with those noted by other researchers, such as Lambrechts and his colleagues (2010): teachers used predominantly verbal interventions and rarely tried to divert the child's attention or remove the stimulus even though they mention in the vignette that they tend to use diversion when pupils display challenging behaviours.

Teachers used positive reinforcement before and after displays of challenging behaviour, which is also consistent with findings by Lambrechts and his colleagues (2010). Although intriguing, this finding does in itself imply that this practice is appropriate. Our observations did not specify whether positive reinforcement was only used for desired behaviours. It would indeed be important for teachers to reinforce desired behaviours while also avoiding reinforcement of undesirable conduct. In contrast to the study by Lambrechts and colleagues (2010), in which no behaviour was ignored by staff, our findings indicate that teachers did not respond to 22% of the challenging or deviant behaviours occurring in their classroom. This lack of response may be due to the complexity of managing a classroom environment. Additionally, "no

intervention” was used to code situations in which the teacher chose not to intervene or did so involuntarily. The observation schedule did not distinguish between these two alternatives. It is therefore possible that not responding to challenging behaviour is in fact a form of intervention. For example, if the function of the challenging behaviour is to draw attention and the teacher is conscious of this phenomenon, he might not intervene intentionally to extinguish the behaviour. The discrepancy between our findings and those of Lambrechts and colleagues (2010) could also stem from the fact that these authors did not observe classroom environments. The range of variables (e.g., the needs of children who were not being observed, initiating and maintaining pedagogical activities, etc.) that teachers must manage in their classroom may hinder their ability to respond to all challenging or deviant behaviours. Challenging behaviours may also be perceived as aversive, such that teachers seek to avoid these (Hastings, 2005). Our observations suggest that teachers who experience negative affect in response to challenging behaviours were indeed less likely to intervene, “no intervention” being the second most frequently observed behaviour (22%) among teachers.

In keeping with previous studies (Bromley and Emerson, 1995; Hastings, 1995), with regards to the affective component of attitudes, teachers reported experiencing negative affect in general. However, they also expressed positive emotions such as feeling confident/relaxed, which contradicts the majority of research on this topic but supports findings by Lambrechts, Kuppens and Maes (2009). This discrepancy may be related to the age of persons with ID and the nature of their challenging behaviours. Here, participants were children and few of their challenging behaviours were directed towards the teacher. These behaviours may therefore be perceived as less threatening than similar behaviours displayed by adults. The topography of behaviours has also been shown to influence staff emotions (Hastings and Brown, 2002). We also

hypothesize that the results of the present study were influenced by social desirability biases. Indeed, teachers' responses to the vignettes differed from what was collected through questionnaires. Relative to their responses to the questionnaire, teachers reported less affect with the vignettes. Responding to vignettes may evoke feelings of social desirability and make it difficult for respondents to express negative emotions.

Regarding the cognitive component of teachers' attitudes towards challenging behaviours, our results are consistent with those of Grey and colleagues (2002). Specifically, emotional states and behavioural learning through positive reinforcement were the most frequent attributions of challenging behaviour. The fact that teachers thought it unlikely that these behaviours stemmed from features of pupils' physical environment or from stimulation was nevertheless surprising. Teachers said of the children "they are left to their own devices" and "they are bored". These accounts are consistent with our observation that challenging behaviours mainly occurred during transitions or free-play activities. Interestingly, teachers reported opposite affective reactions when they believed that challenging behaviours resulted from stimulation (positive emotions) and when they attributed these to pupils' physical environment (negative emotions). Their attribution of challenging behaviours to stimulation may stem from their observation that these occur more frequently during transition or free-play periods. Their negative affect towards behaviours believed to stem from the physical environment may be due in part to their perceived lack of control over this variable (e.g., in terms of physical layout or resources).

We also noted reports of negative affect in response to challenging behaviours that were attributed to learning through positive reinforcement. Teachers may exhibit these responses because they feel partially responsible for children's behaviours. In contrast, external attributions of behaviours to medical causes may be associated with positive



affect because they relieve teachers from this sense of responsibility. Finally, the present study highlighted a positive association between teachers's experience on the one hand, and on their display of pedagogical behaviours on the other hand. More experienced teachers adopt modelling and conflict resolution strategies, which help their pupils understand why their behaviours are unacceptable and learn how to behave differently.

### 3.6 Conclusion

The present study revealed relationships between the cognitive, affective and behavioural components of teachers' attitudes. Our use of observational methods enabled the identification of the behaviours most frequently manifested by teachers and pupils. Our results did not highlight any significant correlations between what teachers said that they did and their actual conduct. Such findings are a cautionary tale for the sole use of self-report questionnaires to be completed by teachers. Although the present study furthers our understanding of teachers' attitudes towards deviant and challenging behaviours, a few of its limitations must be noted. First, the fact that the study was conducted in a single school and among a restricted sample limits the generalization of our findings. Moreover, studies have shown that participants may respond to being observed (Gardner, 2000; Harris and Lahey, 1982b) and that naturalistic observation may be intrusive, eliciting unusual reactions in those being observed. However, we believe that these phenomena are tempered by the extended observation period, which may have promoted habituation (Harris and Lahey, 1982a) and enabled participants to be less reactive (Gardner, 2000; Ketele, 1987). Furthermore, younger participants do not manifest reactivity as acutely (Ketele, 1987). It is therefore plausible that pupils did not alter their behaviour in response to being observed.

The methods of this present study, although limiting in some respects, are nevertheless its greatest strengths. Indeed, observational methods offer substantial research benefits and are often used to describe social conduct (Mouchtouris, 2012; Mucchielli, 1996). The outcomes of this study may help teachers critically examine their own conduct (Richardson and Heckman, 1996). This could also help them adopt new directions in their profession and identify their attitudes towards their pupils.

For a more comprehensive overview of the phenomenon of challenging behaviours, our findings could be replicated on a larger scale, among children belonging to different age groups. Specifically, studies in school environments ought to examine the effect of deviant and challenging behaviours on the intellectual and social development of pupils who display challenging behaviours and of their peers, as well as on the course of pedagogical and social classroom activities (Kelly and al., 2007). Finally, although our small sample size did not support this approach, the development of a mediational model would be desirable.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION GÉNÉRALE

La déficience intellectuelle n'est plus perçue comme étant un état, mais est actuellement comprise de façon dynamique et est appréhendée d'après les interactions de la personne avec son environnement. Ce postulat, établi au premier chapitre, s'inscrit dans la présente étude qui porte sur l'analyse des interactions entre des enseignants et leurs élèves ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement. Cette étude comporte deux volets. Le premier volet fait référence au développement et à la validation d'une grille d'observation adaptée au contexte scolaire et faisant état des comportements observables chez les enseignants et leurs élèves lors de l'émission de troubles de comportements. Le deuxième volet propose une description des attitudes et des comportements des enseignants lorsqu'ils doivent faire face à des troubles du comportement. Pour cela, une attention particulière a été portée aux trois composantes des attitudes, soit la dimension cognitive, la dimension émotionnelle et la dimension comportementale.

Les résultats de la recherche ayant été présentés dans les articles précédents, seuls les résultats généraux seront repris ici et étudiés en lien avec les attitudes. Subséquemment, des questionnements en lien avec les résultats seront abordés soit : l'application du modèle tripartite des attitudes et la place de certains concepts de l'éducation ordinaire dans un contexte de classe spéciale. Il sera question de la zone proximale de développement, des malentendus didactiques et de la question de sur-assujettissement.

Pour clore la discussion, les contributions et les limites de la recherche seront exposées et des propositions de recherches futures seront émises.

#### 4.1 Résultats généraux

Cette étude exploratoire décrit les attitudes des enseignants envers les troubles du comportement. Elle révèle que les trois composantes des attitudes sont associées et ont un lien avec le comportement de l'enseignant et, par extension, sur l'interaction prenant place avec l'élève. Les résultats généraux obtenus pour chaque composante des attitudes ainsi que certains liens existant entre ces composantes sont déclinés ci-dessous.

##### 4.1.1 La dimension cognitive

En ce qui concerne les attributions (croyances) face aux troubles du comportement (dimension cognitive des attitudes), la recherche démontre que les enseignants rapportent avoir de bonnes connaissances et comprennent que les troubles du comportement peuvent avoir diverses causes. Tel qu'il a été rapporté dans les travaux de recherche de Grey, McClean et Barnes-Holmes (2002) les enseignants énoncent que les causes émotionnelles et les comportements appris par renforcement positif sont les causes les plus fréquentes quant à l'émission des troubles du comportement. Ils considèrent par contre qu'il est peu probable que les troubles du comportement soient attribués à l'environnement physique ou à de la stimulation. Or, tel qu'il a été illustré dans le premier article de la thèse, les troubles du comportement sont souvent observés durant les périodes de transition ou les activités de jeux libres qui sont des moments où l'enfant ne bénéficie pas d'attention directe et où il y a moins d'encadrement.



#### 4.1.2 La dimension affective

À l'égard des émotions ressenties en général, tel que démontré dans les précédentes études, les enseignants rapportent ressentir des émotions négatives face aux troubles du comportement (Bromley et Emerson, 1995; Hastings, 1995). Ils semblent par contre aussi ressentir des émotions positives, ce qui est contraire à la majorité des recherches, mais qui confirme les résultats de Lambrechts, Kuppens et Maes (2009). Ainsi, les enseignants indiquent qu'ils ont des émotions négatives comme des émotions positives à l'égard des troubles du comportement.

Les émotions des enseignants ont été mesurées avec deux instruments : l'Emotional Reactions to Challenging Behaviour Scale (ERCB; Jones et Hastings, 2003; Mitchell et Hastings, 1998) et les mises en situation. Les résultats aux questionnaires et aux mises en situation diffèrent. Aux questionnaires, les enseignants disent ressentir majoritairement des émotions positives alors qu'aux mises en situation, les enseignants mentionnent particulièrement avoir des émotions négatives ou disent ne pas ressentir d'émotions lorsqu'ils font face aux troubles du comportement. Dans les mises en situation, les enseignants justifient l'absence d'émotions par le fait qu'ils sont habitués à ce genre de situation et que cela fait partie de leur quotidien. Ainsi, on remarque que lorsqu'il n'y a pas de suggestion de réponse, ce qui est le cas des mises en situation, les enseignants font davantage état d'émotions négatives ou a contrario n'élaborent pas leurs émotions.

Cette disparité dans les résultats peut être expliquée de différentes manières. On pourrait par exemple relier les émotions positives des enseignants au fait que les élèves émettant des troubles du comportement sont âgés entre 4 ans et 8 ans et que très peu de comportements sont dirigés vers l'enseignant. Par conséquent, ces comportements pourraient ne pas être perçus comme étant aussi menaçants que lorsque ce sont des

adultes qui les émettent, ce qui expliquerait la différence entre les résultats de la présente recherche et ceux de précédentes études (par exemple : Bromley et Emerson, 1995; Hastings, 1995).

Diverses pistes de réflexion peuvent être avancées en ce qui concerne la présence simultanée d'émotions négatives et positives chez les enseignants. Premièrement, on peut émettre l'hypothèse que les résultats font état d'une limite méthodologique et que la disparité observée entre les deux instruments peut être expliquée par un problème de mesure (sensibilité et qualité des mises en situation) soit une faible validité prédictive des vignettes. Deuxièmement, il est possible que les résultats aux vignettes soient davantage influencés par un biais de désirabilité sociale. Dans les vignettes, les enseignants semblent ressentir moins ou pas d'émotions comparativement à ce qu'ils rapportent dans les questionnaires. On peut donc se demander si les enseignants craignent d'être jugés s'ils verbalisent les émotions qui sont en lien avec leur vécu. Troisième, il est possible que les enseignants vivent un phénomène d'habituation de par la haute fréquence des troubles du comportement et que ceci les amène à normaliser ces troubles ou à créer une distance émotionnelle pour pouvoir se protéger. Plusieurs rapportent d'ailleurs dans les vignettes que les troubles du comportement sont une réalité de leurs classes, que c'est une situation courante et qu'ils s'y habituent avec le temps. Finalement, l'hypothèse que les enseignants vivent de l'ambivalence face aux troubles du comportement peut être soulevée. Par exemple, dans les mises en situation, un enseignant rapporte ressentir de la trahison, de la déception, de la colère et en même temps de la sympathie et de l'empathie lorsque l'élève émet un trouble du comportement. La coexistence d'émotions opposées envers un même objet est observée ici et illustre l'ambivalence telle que définie par Laplanche et Pontalis (2007) : « la présence simultanée dans la relation à un même objet, de tendances, d'attitudes et de sentiments opposés » (p.18).

Il a été démontré que les émotions positives et les émotions négatives peuvent coexister face à un même objet attitudinal (Ajzen, 2001). Ce constat témoigne de la possibilité de lier les sentiments et de tempérer l'un des éprouvés par l'autre.

Ainsi, les résultats obtenus aux questionnaires et aux vignettes peuvent être la représentation de l'ambivalence émotionnelle des enseignants face aux troubles du comportement.

#### 4.1.3 La dimension comportementale

En ce qui concerne la dimension comportementale, la présente étude démontre que les enseignants passent beaucoup de temps à gérer les troubles du comportement ou les comportements déviants de leurs élèves. Ils interviennent en moyenne 45 fois par heure envers les comportements déviants de leurs élèves (tous types de comportements confondus). Deux catégories de comportements sont particulièrement observées : les interventions verbales de type « interpellation », « rappel des consignes » et « ne pas intervenir ».

Ainsi, lorsque les élèves émettent des troubles du comportement, les enseignants n'interviennent pas dans 22 % des cas. Ces résultats diffèrent des constats établis dans d'autres études où les intervenants tentaient de stopper tous les troubles du comportement (par exemple : Lambrechts et al., 2010). Ceci peut être expliqué par le fait que le comportement « n'intervient pas » était coté chaque fois que l'enseignant ne répondait pas au comportement de l'enfant, que ce soit intentionnel ou pas. En effet, la grille d'observation ne permettait pas de faire la distinction entre l'absence de réponse intentionnelle ou l'absence de réponse involontaire. De même, contrairement à Lambrechts et ses collaborateurs (2010) qui ont observé des situations en dyade

(personne ayant une déficience intellectuelle avec son intervenant), la multitude de facteurs présents en classe (présence de plusieurs enfants, besoins des enfants non observés, instauration et maintien de l'activité pédagogique, etc.) fait en sorte qu'il est difficile pour les enseignants de répondre à tous les comportements. Il est également possible que les troubles du comportement soient perçus comme étant aversifs pour les enseignants et qu'ils essaient de les éviter (Hastings, 2005). Enfin, il est probable que les enseignants n'interviennent pas lorsque les comportements émis par les élèves ont pour principale fonction d'attirer leur attention. Les enseignants, conscients de ce phénomène, n'interviennent pas afin de ne pas renforcer les troubles du comportement. Ainsi, le fait de ne pas intervenir est une intervention en soi.

Notre étude révèle également que les dires des enseignants quant à leurs interventions envers les troubles du comportement divergent de leurs actions. Les enseignants déclarent surtout utiliser le retrait et la diversion dans les mises en situation qui leur ont été présentées, ce qui est convergent avec la littérature (Bromley et Emerson, 1993 cité dans Hastings, 1997b). Or ces comportements ont été très peu observés dans les classes (en moyenne autour d'une fois par heure). Ainsi, les propos des enseignants ne peuvent être considérés de manière isolée. Tel que présenté précédemment, les données obtenues aux mises en situation diffèrent de celles récoltées lors de l'observation et diverses hypothèses peuvent être soulevées face à ce constat. Celles-ci seront traitées dans la prochaine section (section 4.2).

#### 4.1.4 Liens observés entre les trois dimensions des attitudes

Notre recherche souligne certaines relations entre les trois dimensions des attitudes. Elle atteste que celles-ci sont inter-reliées dans un contexte où il y a des troubles du comportement. Plus particulièrement, les résultats de l'étude montrent que plus les



enseignants ressentent des émotions négatives envers les troubles du comportement, moins ils interviennent. Or, tel qu'il a été présenté ci-dessus, « ne pas intervenir » est le deuxième comportement le plus fréquemment observé chez les enseignants. On remarque également que les enseignants rapportent ressentir des émotions négatives lorsqu'ils interviennent physiquement auprès de l'élève et qu'ils lui « enlèvent le stimulus ».

Les enseignants semblent également avoir plus d'émotions négatives lorsqu'ils considèrent que les comportements sont dus au renforcement positif ou à l'environnement physique. Il est possible que les enseignants ressentent une part de responsabilité face au développement ou au maintien de ces comportements étant donné qu'ils pourraient agir sur ces derniers. À contrario, les enseignants sont plus susceptibles de ressentir des émotions positives lorsqu'ils jugent que les comportements sont dus à une cause biologique ou à de la stimulation, qui sont des variables sur lesquelles ils ont moins de contrôle.

Enfin, il s'avère que lorsque les enseignants estiment que la cause des comportements est la stimulation, ils sont plus enclins à instaurer des interventions de type « explique les conséquences » ou « expression des sentiments ». Lorsqu'ils croient que les troubles du comportement proviennent de l'état émotionnel, ils ont plus souvent tendance à mettre en place une intervention de « résolution de conflit » celle-ci touchant la sphère affective de l'élève.

#### 4.2 Reconsidération du modèle tripartite des attitudes

L'utilisation du modèle tripartite des attitudes pour notre étude rend compte des prédispositions des enseignants à agir d'une certaine manière envers les troubles du

comportement. Mais les disparités entre les résultats obtenus aux mises en situation (projection des enseignants quant à leurs actions) et ceux découlant de l'observation sont importantes. Aucune corrélation significative n'a été détectée entre les résultats obtenus à l'aide des deux méthodes de cueillette de données. Il semble donc nécessaire de s'interroger concernant cette singularité. Puisqu'il n'y a pas de concordance entre ce que les enseignants disent faire et ce qu'ils mettent effectivement en place en situation concrète, deux questionnements s'imposent. Les résultats diffèrent-ils du fait que les vignettes proposent une situation épurée de tout contexte, ce qui pourrait entraîner un problème de mesure? Où est-ce que les résultats diffèrent, car le modèle théorique utilisé ne peut rendre compte du phénomène entourant les troubles du comportement en milieu scolaire ?

On peut faire l'hypothèse que les vignettes et le modèle des attitudes partagent deux limitations spécifiques. Premièrement, on constate que plusieurs facteurs ne sont pas pris en considération, notamment le contexte de classe et sa variabilité, les facteurs personnels liés à l'enseignant (fatigue, stress, préoccupation, etc.) ainsi que les facteurs situationnels (conflits, ressources, etc.). En effet, lorsque l'enseignant fait cours, il doit gérer une multitude de facteurs changeants, ce qui implique qu'il doit constamment analyser la situation et s'adapter à celle-ci. Il ne peut systématiquement mettre en place ce qu'il avait prévu, car il doit s'adapter à la situation. Prenons, par exemple, une situation où les élèves sont en activité de jeux libres. Certains jouent à la dinette, d'autres font des casse-têtes, etc., et un élève demande à aller aux toilettes. Alors qu'il referme la porte de la classe, l'élève se coince les doigts et commence à pleurer. L'enseignant se dirige vers l'élève et le console. Au même moment, un autre élève prend des jouets et les jette par terre. L'enseignant n'intervient pas auprès de ce dernier et dirige son attention vers l'élève en détresse. Dans un autre contexte, il est probable que l'enseignant ait agi différemment envers l'élève jetant les jouets. Par exemple, il aurait pu l'interpeler en lui rappelant les consignes ou il aurait pu lui proposer de faire

un autre jeu. Mais la situation donnée en exemple nécessite une accommodation de la part de l'enseignant et une priorisation des interventions. Ainsi, tel que l'explique Bautier (2006) :

le travail de l'enseignant s'effectue « en contexte », et les variables qui décrivent cette contextualisation sont si nombreuses que l'objectif d'en rendre compte est difficile à atteindre (p. 107).

Ainsi, la disparité observée entre l'observation et les vignettes peut reposer sur des limites méthodologiques, soit l'incapacité des vignettes à rendre compte des différentes situations. Elle peut donc être expliquée par un problème de mesure reposant sur le choix de l'instrument, sa sensibilité, sa qualité ou peut être attribuée à un problème d'échantillonnage étant donné que l'étude est constituée d'un petit échantillon (huit participants).

Par ailleurs, cette disparité et cette incapacité à faire état du contexte peuvent également être expliquées par une limite de la théorie des attitudes. Plusieurs recherches se sont intéressées à la question du lien attitude-comportement et le lien n'apparaît pas suffisamment puissant ou est absent (Ajzen, 2001). Dans sa méta-analyse, Ajzen (2001) soulève que l'habileté des attitudes à prédire un comportement demeure un questionnement actuel et les recherches démontrent que la mesure des attitudes prédit peu le comportement manifeste. L'attitude serait seulement un des nombreux prédicteurs du comportement. Ceci implique que, bien que les attitudes puissent influencer un comportement, elles peuvent tout autant avoir peu ou pas d'effet sur ce comportement.

Ajzen (2001) illustre dans sa méta-analyse que le fait que l'attitude soit une prédisposition face à un objet sous-tend l'idée que chacun a seulement une attitude unique envers un objet attitudinal. Or les études récentes portant sur cette question suggèrent que les attitudes sont changeantes. Lorsqu'un individu développe une

nouvelle attitude envers un objet attitudinal, celle-ci surpasse l'ancienne attitude, mais ne la remplace pas (Ajzen, 2001). Ainsi, les individus peuvent avoir simultanément deux attitudes différentes envers un même objet. En se basant sur cette perspective, l'hypothèse que chacun a des attitudes multiples envers un même objet, et que l'attitude d'une personne peut changer dépendamment du contexte est soulevée. Ainsi, une absence de corrélation entre une attitude et un comportement peut être expliquée par la présence des plusieurs attitudes qui sont dépendantes du contexte.

Ajzen et Fishbein (1977) énoncent également qu'en plus de l'attitude, il faut considérer l'intention de la personne envers un acte. Il faut déterminer la mesure dans laquelle la personne est prête à faire des efforts pour instaurer l'action et comprendre l'intention sous-jacente à un comportement. Cette intention est fonction de l'attitude et l'attitude peut prédire l'acte s'il y a une forte corrélation entre l'intention et le comportement. L'intention d'un individu est censée motiver la personne à se comporter d'une certaine façon et fait référence à ce qu'une personne veut faire. Elle diffère donc de l'action. Deux individus ayant la même intention peuvent agir différemment et à l'inverse, un même comportement peut avoir deux intentions différentes.

Ainsi, considérer un autre modèle intégrant les attitudes à l'intention d'agir et au comportement final permet d'avoir une perspective plus globale. Dans cette perspective, la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) semble tout à fait appropriée et apparaît être plus complète. Cette théorie s'inspire de la théorie de l'action raisonnée d'Ajzen et Fishbein (1980) et vise à expliquer les comportements en lien avec les attitudes, les normes sociales et la perception de contrôle sur le comportement. Ces trois variables sont rattachées à l'intention d'agir et au comportement (Figure 4.1).



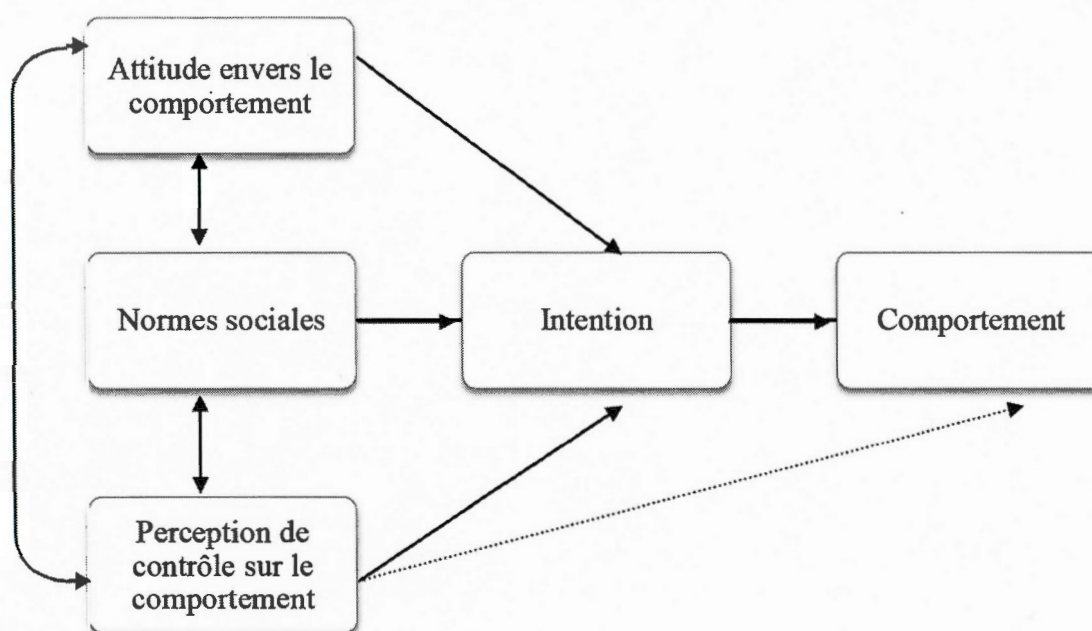


Figure 4.1 Théorie du comportement planifié (traduction libre; Ajzen, 1991)

La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) explique que la perception de contrôle du comportement est aussi un facteur à considérer. Celle-ci fait référence aux croyances d'un individu quant à sa capacité à déterminer son comportement. Cette variable repose sur les ressources de l'individu et sur le sentiment d'auto-efficacité, tel que développé par Bandura (1982). Sachant que le sentiment d'auto-efficacité dépend entre autres des expériences passées (Bandura, 1982), plusieurs recherches (par exemple : Conner, Warren, Close et Sparks, 1999) ont ajouté à la théorie du comportement planifié la mesure des conduites passées. Ceci permettrait une meilleure prédiction de l'intention et du comportement d'une personne. Les expériences passées influencent donc le sentiment d'auto-efficacité et la perception de contrôle sur une situation. Elles dirigent également le comportement, et ceci dépendamment de l'attitude d'une personne (Ajzen, 2001). Prenons l'exemple d'un enseignant ayant

observé qu'un de ses élèves frappe sur la table pour communiquer son anxiété. Les expériences passées ont montré que pour apaiser cet élève et faire cesser ce comportement, un moyen est de le retirer pendant cinq minutes de la classe. Même si d'ordinaire l'enseignant n'a pas une attitude positive envers le retrait des élèves de la classe et qu'il privilégie généralement d'autres types d'intervention (par exemple rappeler les consignes ou faire distraction), il est probable que lorsque ce comportement se présentera, l'enseignant aura l'intention de retirer l'élève. Les expériences passées lui ont démontré qu'il peut avoir un contrôle sur ce comportement. L'enseignant observe le résultat de l'action passée, ce qui influence son comportement du moment. Ainsi, les expériences passées modèlent la perception de contrôle que l'enseignant peut avoir sur une situation et par conséquent prédisposent, telles que les attitudes, l'intention d'agir et le comportement.

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle et l'accès à des ressources influencent la façon dont chacun estime qu'il peut agir pour gérer une situation. Par exemple, si deux enseignants décident de mettre en place des interventions afin de stopper les comportements agressifs d'un élève, il est possible que l'enseignant ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé soit plus enclin à persévérer. De même, un enseignant, qui bénéficie en classe du soutien d'un éducateur spécialisé pour gérer les troubles du comportement de ses élèves, développera un plus grand sentiment de contrôle vis-à-vis ces comportements qu'un enseignant n'ayant aucune ressource.

Enfin, Ajzen (1991) précise qu'il faut aussi considérer les normes sociales entourant une situation et l'influence qu'elles peuvent exercer sur l'individu. L'intention d'agir est en effet influencée par les attitudes, par la perception de contrôle, mais également par les normes sociales entourant l'objet attitudinal. Par exemple, si la norme dans le milieu scolaire est de ne pas utiliser de mesures de contention physique, on peut supposer que l'ensemble des enseignants éviteront d'utiliser de telles mesures, incluant

ceux croyant qu'il s'agit de la meilleure façon d'intervenir auprès des élèves ayant des troubles de comportement. Les normes sociales peuvent aller dans le même sens que l'attitude de l'individu comme elles peuvent s'éloigner de celle-ci. Cet écart entre l'attitude et les normes sociales peut entraîner une intention différente et par conséquent, un comportement autre que celui qui sera prédisposé par l'attitude seule. Ceci a également été démontré par Hastings (2005) qui explique que la culture des services dans laquelle évoluent les professionnels agit sur la façon dont ils vont intervenir envers les troubles du comportement. Considérer les normes sociales est particulièrement pertinent lorsque les troubles du comportement sont le sujet d'étude. En effet, les troubles de comportement provoquent des situations difficiles et sont des comportements socialement inacceptables. Si l'on reprend la définition des troubles du comportement, celle-ci fait référence à des comportements qui sont « problématiques parce qu'ils s'écartent des normes sociales » (Tassé et al., 2010, p. 68). La caractérisation des troubles du comportement soulève explicitement la question des normes sociales, des conduites acceptables, et entraîne donc un questionnement sur les attitudes et les comportements à adopter envers ces troubles.

Ainsi, le recours au modèle du comportement planifié (Ajzen, 1991) peut éventuellement rendre état de manière plus complète du phénomène entourant la réaction des enseignants en présence de troubles du comportement. Malgré les avancées dans le domaine, plusieurs questions demeurent alors que d'autres sont encore à élaborer. Les résultats de notre étude attestent que la compréhension des interactions entre les enseignants et leurs élèves, lorsque ces derniers émettent des troubles du comportement, est d'une complexité telle que l'analyse des attitudes n'est pas suffisante. La théorie du comportement planifié inclut certes d'autres composantes permettant d'expliquer les réactions des enseignants envers les troubles du comportement. Il est possible de poser comme hypothèse que d'autres variables, telles

que celles liées au contexte ou aux gestes pédagogiques, auraient avantage à être considérées dans les études portant sur les troubles du comportement.

#### 4.3 Réflexion sur la pédagogie

Dans notre étude, tel qu'il a été expliqué précédemment, les enseignants passent beaucoup de temps à intervenir auprès des comportements déviants de leurs élèves (presque une intervention par minute). De même, il a été établi que les attitudes, lorsqu'étudiées isolément, ne suffisent pas pour comprendre les troubles du comportement en milieu scolaire. Face à ce constat, plusieurs pistes de réflexion émergent. Particulièrement, les gestes pédagogiques doivent être examinés pour mieux comprendre les attitudes des enseignants. L'hypothèse qui est ici soulevée est que l'application ou la non-application de certains aspects éducationnels peut avoir des retombées sur le développement de troubles du comportement chez les enfants ayant une déficience intellectuelle et donc sur l'attitude des enseignants envers leurs élèves.

Au cours des trente dernières années, de grands progrès ont été réalisés en ce qui concerne l'éducation des enfants ayant une déficience intellectuelle (Harris, 2006). Cette recherche fait cependant ressortir certains questionnements quant à l'application des concepts de l'éducation ordinaire développés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Il est pourtant nécessaire de faire le pont entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée. Bien que celles-ci interviennent auprès de deux populations différentes, elles présentent des caractéristiques similaires sur plusieurs aspects. La classe spéciale s'apparente aux classes ordinaires et les mêmes problématiques sont soulevées, par exemple en ce qui concerne l'hétérogénéité des comportements, la provenance sociale ou les relations avec les familles (Casanova, 1999).



Ainsi, un des premiers questionnements porte sur l'hétérogénéité en ce qui a trait à l'âge des élèves dans une même classe. Contrairement aux classes ordinaires où les élèves sont généralement regroupés par tranche d'âge, les classes de la présente étude sont constituées d'élèves de différents âges. La classe des « petits » par exemple, regroupe des élèves ayant entre 4 et 7 ans, ce qui est difficile à gérer pour les enseignants. Sachant que l'éducation préscolaire s'adresse aux enfants ayant entre 4 et 5 ans et que l'éducation primaire commence à l'âge de 6 ans (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), les enseignants se retrouvent avec des classes où certains élèves requièrent un enseignement de niveau préscolaire et d'autres, un niveau d'enseignement primaire.

Une autre interrogation repose sur le type d'activité proposé par les enseignants, plus particulièrement, les activités à caractère ludique. Celles-ci peuvent être propices à l'émission de troubles du comportement. En effet, durant ces tâches, l'accent est mis en particulier sur le développement des habiletés pratiques et sociales au lieu de l'enseignement de savoirs éducatifs. Or, tel qu'il a été démontré en classe ordinaire, lorsque l'élève n'est pas mobilisé intellectuellement ou qu'il n'a pas de but pédagogique, il peut être enclin à trouver d'autres occupations et peut par conséquent être amené à émettre des troubles du comportement (Kaplan, Gheen et Midgley, 2002). Ainsi, ne pas explorer et développer les capacités des élèves pourrait entraîner de la frustration et risquerait de diminuer leur estime de soi et leur capacité d'autorégulation. Ceci peut donc favoriser le développement de troubles du comportement et potentiellement influencer négativement l'attitude des enseignants.

L'exemple du groupe des élèves de 4 à 7 ans peut être utilisé pour illustrer cette argumentation. Lors de la collecte de données, un grand nombre d'activités de jeu libre (l'enfant joue seul ou avec d'autres élèves et choisit ce qu'il veut faire) et de jeu dirigé (l'enseignant propose différentes activités de jeu aux élèves et ceux-ci choisissent ce

qu'ils veulent faire) ont été observées. Typiquement, la journée commençait par une période de jeu libre suivie d'une collation. L'enseignant débutait ensuite la routine du matin. Celle-ci incluait habituellement une période d'échanges où les jeunes devaient parler de la journée précédente ou du programme de la journée encore à venir. Après la routine du matin, l'enseignant proposait trois ou quatre activités (incluant les arts plastiques, la musique et le sport) avant l'heure du midi. Ainsi, dans les classes des 4 à 7 ans, les enseignants organisaient un grand nombre d'activités ludiques. Or, d'après le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), les enfants ayant une déficience intellectuelle légère sont considérés comme des élèves à risque et devraient donc suivre le programme de formation de l'école québécoise. La première mission de l'école est l'instruction et celle-ci passe par l'apprentissage des mathématiques, du français, etc. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). De ce fait, même si l'école doit adapter le type d'enseignement qu'elle offre aux besoins des élèves, il est préférable que cette adaptation préserve la transmission du savoir.

Tel qu'en classe ordinaire, l'enseignant doit garder en tête le principe d'éducabilité et s'assurer qu'il instaure des situations didactiques qui favorisent le potentiel à progresser de l'élève (Casanova, 1999) et qui se situent dans sa zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Il doit aussi s'assurer de ritualiser le temps et l'espace afin que les élèves aient des points de repère, favoriser la cohésion entre les membres du groupe et développer une bonne relation pédagogique (Casanova, 1999). Or, le nombre élevé d'interventions mises en place dans cette étude par les enseignants pour gérer les troubles du comportement interpelle. Intervenir aussi fréquemment auprès des troubles du comportement nuit au bon déroulement des activités d'apprentissage et interrompt le travail intellectuel des élèves. Par conséquent, ce phénomène laisse place aux conduites déviantes et l'enseignant doit multiplier les interventions relatives aux comportements déviants au détriment des activités d'apprentissage. Ces situations sont difficiles pour les enseignants et influencent leur attitude. Le but des prochains

paragraphes est donc de regarder l'effet que certains gestes pédagogiques peuvent avoir sur les troubles du comportement d'élèves ayant une déficience intellectuelle et de déterminer dans quelle mesure la considération de certains facteurs éducationnels pourrait aider à diminuer l'émission de certains troubles du comportement.

#### 4.3.1 Un apprentissage ne se situant pas dans la zone proximale de développement

La présence d'une déficience intellectuelle chez l'élève peut influencer la relation avec l'enseignant. Ainsi, son « défaut », comme le prénommait Vygotski (1983), peut prédominer dans la relation pédagogique. De ce fait, certains principes éducatifs risquent de ne plus être appliqués pour privilégier le développement de conduites plutôt que le développement éducatif de l'élève. Le jeune fréquente l'école, mais il n'endosse pas un véritable rôle d'élève et les situations d'apprentissage sont adaptées à son « défaut ». Or, Vygotski (1978) explique que pour qu'un élève progresse, il doit se situer dans la zone proximale de son développement qui doit constamment être évaluée par l'enseignant. Celle-ci représente

la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés (Vygotski, 1978, p. 86).

Ainsi, la zone proximale de développement est un espace cognitif délimité par deux bornes. La borne inférieure fait référence au niveau de développement actuel de la personne (contenus et activités cognitives qu'elle peut mobiliser de façon autonome, sans l'aide d'autrui) tandis que la borne supérieure renvoie à ce que l'individu ne peut faire seul. Pour qu'un apprentissage soit dans la zone proximale de développement, l'activité doit se situer au niveau du développement potentiel de la personne (contenus et activités que la personne peut mobiliser lorsqu'elle bénéficie de la médiation



d'autrui). Tel que présenté ci-dessus, l'instauration d'un apprentissage se situant dans la zone proximale de développement apparaît d'autant plus ardue dans les classes observées étant donné que les jeunes ont des écarts d'âge importants.

#### 4.3.2 Des malentendus sociocognitifs et un phénomène de sur-assujettissement

Une autre avenue à considérer serait la présence de malentendus entre les enseignants et leurs élèves quant aux buts des activités (Bautier et Rayou, 2009). Il est possible que durant les activités pédagogiques, les enseignants ne donnent pas toujours de consignes suffisamment claires sur le but pédagogique et n'offrent peut-être pas toujours un soutien adéquat pour des élèves ayant une déficience intellectuelle. Par exemple, lors d'une activité de mathématiques où les élèves doivent, dans un premier temps, compter tous ensemble et doivent ensuite placer un nombre de billes de façon individuelle sur leur table de travail, il est possible que plusieurs d'entre eux ne fassent pas nécessairement le lien entre les exercices proposés. Ils ne vont pas d'emblée associer le premier exercice, qui est ici de compter à haute voix, au deuxième exercice qui est de compter individuellement le bon nombre de billes et de les placer sur la table. Ainsi, si les élèves ne s'engagent pas dans la tâche quand il est question du travail individuel, on peut supposer qu'ils ne comprennent pas l'objectif de l'activité et donc le contrat didactique.

Admettons que dans ce type d'activité, après avoir donné la consigne, l'enseignant en profite pour passer d'un élève à l'autre et offrir du soutien à ceux qui en ont besoin. Il est probable que certains élèves manipulent les billes bien qu'ils n'aient pas compris ce qu'ils doivent faire, qu'ils n'aient pas saisi l'objectif de la tâche. Les élèves qui ne comprennent pas le but de l'exercice donnent alors un faux-semblant de travail en jouant avec les billes et attendent en réalité que l'enseignant vienne s'occuper d'eux. Couramment, lorsqu'un élève est laissé à lui-même trop longtemps, il est enclin à



émettre des troubles du comportement : il jette les billes, fait du bruit, etc. Ainsi, la non-clarification du contrat didactique fait en sorte que l'élève ne s'engage pas dans la tâche, n'atteint jamais un but de maîtrise, créant ainsi un malentendu. L'élève pense qu'il doit « s'occuper » jusqu'à ce que l'enseignant vienne le voir alors que l'enseignant croit que l'élève n'arrive pas à résoudre le problème.

Bonnéry (2007) démontre que certains élèves ne comprennent pas le but premier de l'école et considèrent que ce qui est attendu d'eux à l'école est de se conformer aux consignes. Ainsi, ils mobilisent des attitudes cognitives qui ne sont pas nécessairement dirigées vers la tâche demandée. À l'inverse, les élèves plus familiers avec la logique sous-jacente à l'école savent que les tâches scolaires ont pour but de les aider à construire un savoir et de consolider des savoirs pré-existants. L'attitude cognitive à adopter est exigée implicitement par les enseignants dès l'entrée à l'école et n'est pas enseignée. Or, on peut faire l'hypothèse que les élèves ayant une déficience intellectuelle n'ont pas d'emblée une attitude d'appropriation du savoir et ont besoin d'être guidés dans leur cheminement et dans leur rapport à l'école.

Ainsi, les élèves adoptent une attitude conforme aux attentes sociales et ne voient pas forcément les buts d'apprentissage sous-jacents aux activités demandées. Pour illustrer ce propos, un moment de la routine du matin peut être pris comme exemple. Durant cette activité, l'enseignant demande aux élèves « quelle est la date, aujourd'hui? ». La plupart des élèves lèvent la main automatiquement, même s'ils n'ont pas la réponse. L'enseignant désigne un élève, mais celui-ci ne connaît pas la réponse. L'enseignant interroge alors un autre élève, mais il se trouve face à la même situation et ainsi de suite. Les élèves se conforment donc à la consigne de l'enseignant qui est de lever la main pour répondre à une question, mais ils ne semblent pas comprendre le but de l'exercice, l'objectif pédagogique sous-jacent aux questions posées. Les élèves adoptent ce que Bonnéry (2007) appelle des « attitudes de conformité aux consignes »

au lieu « d'attitudes d'appropriation du savoir ». Ici, les élèves ont un but social et non un but référentiel, scientifique. Ces situations récurrentes sont difficiles socialement pour les jeunes, car ils sont souvent confrontés à leurs limites, n'ayant pas de réponse à offrir lorsqu'ils sont interrogés. Les élèves se trouvent dans une situation allant à l'encontre de leur développement et pouvant brimer leur sentiment d'auto-efficacité. Ces situations peuvent donc entraîner des émotions négatives et par le biais même le développement de troubles du comportement qui peuvent à leur tour avoir un effet sur l'attitude des enseignants.

La grande difficulté concernant ce phénomène est que les malentendus ne sont perçus, ni par les élèves, ni par les enseignants. Les élèves pensent qu'ils font ce qui est attendu par l'enseignant et celui-ci pense que l'élève a compris ce qui lui est demandé étant donné qu'il expose des signes apparents de compréhension (ex. : utilise les billes, lever la main). Dans le domaine de la déficience intellectuelle, un malentendu persiste quant à la cause d'une réponse erronée de la part d'un élève. Il est possible que l'enseignant attribue plus naturellement ces erreurs aux capacités cognitives limitées de l'élève plutôt qu'à la façon dont les consignes sont données (clarté, séquence et caractère explicite des consignes). Ainsi, l'enseignant ne remettrait pas nécessairement en cause la forme des exercices proposés ni le cadrage professoral, mais considérerait que l'incapacité à accomplir la tâche provient des difficultés cognitives et que l'émission de troubles du comportement provient d'une autre cause. Tout ceci mène à un sur-assujettissement dans la tâche où l'enseignant négocie l'adhésion de l'élève en transformant la tâche et en prenant à sa charge l'essentiel du travail (Bonnéry, 2007). Les connaissances requises pour produire la bonne réponse ne sont plus les mêmes et le savoir visé disparaît (Bonnéry, 2007).

#### 4.3.3 Nécessité de repenser certains gestes pédagogiques

Ces réflexions soulignent le besoin d'étudier les troubles du comportement en lien avec les situations pédagogiques dans les futures recherches. L'émission de troubles du comportement de la part d'élèves ayant une déficience intellectuelle doit être analysée sous un nouvel angle et une attention particulière doit être portée aux gestes pédagogiques des enseignants. Aussi, les interventions préventives et subséquentes aux troubles du comportement doivent être révisées. Dans la présente étude, l'observation des classes démontre que les enseignants utilisent surtout des interventions verbales avec leurs élèves. On peut cependant s'interroger sur la pertinence d'une utilisation fréquente de ce type d'intervention auprès d'une telle population. La recension des écrits de Swinson et Knight (2007) sur l'effet de la rétroaction verbale des enseignants auprès d'élèves n'ayant pas de déficience intellectuelle porte à réflexion. Selon ces auteurs, lorsqu'un élève fait face à un taux élevé de rétroaction négative de la part de son enseignant, la portée des interventions verbales de l'enseignant a peu ou pas d'effet et ne promulgue pas des comportements appropriés. Tel que les élèves n'ayant pas de déficience intellectuelle, il est possible que les élèves ayant une déficience intellectuelle répondent mieux à d'autres types d'interventions que les interventions verbales. Peut-être que les interventions verbales des enseignants n'ont pas l'effet escompté et que des interventions telles que la redirection physique ou l'utilisation de la diversion sont plus profitables pour cette population. L'utilisation du modeling (offrir des solutions au jeune) peut être une façon d'intervenir de manière préventive et postérieure aux troubles du comportement. Par apprentissage vicariant, l'élève apprend à gérer ses difficultés autrement et développe des stratégies de coping.

Par ailleurs, il serait souhaitable que les enseignants aient recours à des interventions individualisées et adaptées à la fonction du comportement. Pour que les élèves puissent en bénéficier, une analyse s'intéressant à la cause du trouble du comportement est



nécessaire. En effet, comme il a été démontré par divers chercheurs, un même trouble du comportement peut avoir une étiologie différente (L'Abbé et Morin, 2001; McIntyre, 2008; Sameroff et Fiese, 2000). Par exemple, un élève ne pouvant communiquer verbalement et n'ayant pas de système de communication instauré peut être amené à frapper lorsqu'il veut exprimer quelque chose, n'ayant pas la possibilité se faire comprendre autrement. Tandis qu'à l'inverse, un élève verbal peut présenter le même type de comportement, mais pour d'autres raisons telles qu'un manque d'attention. Des analyses individualisées, telles que l'évaluation fonctionnelle (Desrochers, Hile et Williams-Moseley, 1997; Heyvaert, Maes, Van Den Noortgate, Kuppens et Onghena, 2012; Tassé et al., 2010), permettent la mise en place d'interventions préventives et individualisées qui contribuent conséquemment à la diminution de l'émission de troubles du comportement.

Enfin, sensibiliser les enseignants au savoir, au savoir-faire et au savoir-être semble pertinent. Sachant que le savoir se construit au fur et à mesure de l'activité cognitive (Schlanger, 2009), le recours à la formation continue prend ici tout son sens. Les connaissances évoluent et s'affinent avec le temps. Suivre une formation continue permettrait aux enseignants d'être à jour concernant le savoir entourant la déficience intellectuelle et les troubles du comportement et d'avoir un lieu pour aborder leurs difficultés et leurs questionnements. Ceci leur offrirait aussi l'opportunité de travailler sur leur savoir-faire et leur savoir-être. Il n'est, en effet, pas facile d'appliquer adéquatement un plan d'intervention, d'instaurer des situations d'enseignement, de gérer des troubles du comportement tout en créant un lien avec l'élève. Or ce sont des aspects essentiels dans un contexte de classe. Parfois, le manque de savoir-être, soit le manque de savoir-faire relationnel, peut entraîner l'émission d'un trouble du comportement. Pour modifier un savoir-être, Labruffe (2005) explique que des changements doivent être effectués sur le moi (l'individu avec sa personnalité, son histoire, ici l'enseignant) et autrui (le tiers faisant partie de la situation, ici l'élève et la



situation). Il est nécessaire que l'enseignant se situe par rapport à son savoir-être. L'enseignant disposé à considérer son savoir-être et à faire preuve d'ouverture face à sa pratique le démontre à travers sa capacité à penser aux besoins et aux sentiments de l'élève et à sa capacité à analyser ses propres besoins, attitudes et sentiments (Leconte-Beauport, 1995). Ainsi, pour améliorer le développement de l'élève et éviter le développement de troubles du comportement, l'enseignant a la responsabilité d'examiner son savoir-être et son savoir-faire.

#### 4.4 Contributions scientifiques et cliniques de la recherche

Bien que cette étude soulève de nouveaux questionnements et n'offre pas une réponse définitive relative aux troubles du comportement, elle présente des avantages considérables pour la recherche et permet une meilleure compréhension de ce phénomène en milieu scolaire. La méthode utilisée allie deux types d'évaluation pour un même construit (les mises en situation et l'observation), ce qui est novateur pour l'étude des trois dimensions des attitudes en lien avec les troubles du comportement d'élèves présentant une déficience intellectuelle. De plus, la collecte de données de la recherche s'est déroulée sur plusieurs mois (observation pendant six mois). Les données offrent ainsi une plus grande représentativité par rapport à une recherche demandant aux répondants de remplir des questionnaires. Les mois d'observation menés pour cette étude ainsi que le temps consacré à l'analyse des bandes vidéo (en moyenne cinq heures d'analyse pour une heure de temps réel) permettent une étude plus approfondie de la problématique. Cette recherche a des portées autant cliniques que scientifiques.

Sur le plan clinique, cette étude décrit l'état émotionnel dans lequel se trouvent les enseignants lorsqu'ils doivent faire face à des troubles du comportement et permet de réfléchir au soutien qu'il faudrait leur offrir. Aussi, les résultats permettent de

sensibiliser les enseignants à leurs interventions. Avoir une rétroaction peut les aider à développer un regard sur leurs gestes et à se questionner face à leurs démarches (Richardson et Heckman, 1996). Ceci peut les aider à identifier leurs attitudes envers leurs élèves, leurs gestes professoraux et à prendre de nouvelles directions de travail. Être conscient de ce qui est entrepris et de ce qui est instauré offre une plus grande capacité de changement et permet une meilleure attitude. Par ailleurs, la grille d'observation développée peut être utilisée à des fins cliniques par des psychologues ou par les enseignants eux-mêmes afin de mieux comprendre les liens possibles entre les troubles du comportement et les gestes posés envers ces comportements. La recherche appuie l'idée qu'il est nécessaire de comprendre la ou les causes des troubles du comportement afin d'intervenir efficacement. Enfin, l'observation fait état de la complexité à enseigner à des élèves ayant une déficience intellectuelle et des troubles du comportement et sensibilise aux besoins des enseignants et des élèves.

Sur le plan scientifique, cette étude permet de rendre compte de la réalité quotidienne d'une école spéciale. Les comportements des enseignants et de leurs élèves ont ainsi été décrits et présentés. Les résultats démontrent que les enseignants passent beaucoup de temps, presque la majeure partie de leur temps, à intervenir face aux comportements dérangeants en classe. Les réactions des enseignants, lors de l'émission de troubles du comportement, ont pu être déterminées ainsi que leurs émotions et leurs croyances envers les troubles du comportement. Enfin, cette étude soulève un questionnement concernant les connaissances actuelles face à ce phénomène, face aux études menées précédemment et fournit matière à réflexion pour les recherches futures.

#### 4.5 Limites de l'étude

Pour avoir une meilleure compréhension des attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle, une technique d'évaluation novatrice et multidimensionnelle



est nécessaire (Antonak et Livneh, 2000). Étant donné que les attitudes font référence à un concept descriptif, elles doivent être saisies lors de leur manifestation pour être conceptualisées, à savoir lors de l'émission d'un comportement (Antonak et Livneh, 2000). L'observation est donc un bon moyen pour les étudier. Elle ne permet cependant pas d'englober toutes les variables influentes et est restreinte à ce qui concerne les comportements à observer. Il est en effet difficile, voire impossible, de mesurer toutes les composantes d'un comportement : le comportement verbal, le comportement non verbal, les subtilités du regard, les gestes de la main, la position du corps, etc. La grille d'observation utilisée dans cette étude constitue un bon outil pour la recherche et la pratique, mais présente également certaines limites. Le fait que la grille comporte un grand nombre de comportements est sa force, mais sa faiblesse en même temps. Ainsi, il semble difficile d'utiliser cette grille pour de l'observation en direct (en milieu naturel). Le grand nombre de comportements peut rendre l'obtention d'un bon accord inter-juges difficile. Les recherches démontrent également que les personnes observées peuvent réagir face à l'observation (Gardner, 2000; Harris et Lahey, 1982b) et que l'observation naturelle peut être intrusive et peut entraîner des réactions qui sont inhabituelles au sujet. Toutefois ce phénomène a été contrôlé dans la présente recherche par le grand nombre d'heures d'observation qui permet un effet d'habituation avec le temps (Harris et Lahey, 1982b). Les participants oublient qu'ils sont observés et la réactivité diminue (Gardner, 2000 ; Ketele, 1987). Ketele (1987) rappelle également que plus les participants sont jeunes, moins le problème de réactivité est aigu.

Enfin, le fait que la recherche ait été menée au sein d'une seule école et que le nombre de participants soit restreint ne permet pas une généralisation des résultats. Aussi, bien que des liens entre les trois composantes des attitudes (comportementale, cognitive et émotionnelle) sont observés, il est difficile d'identifier les directions dans lesquelles ces liens existent. Il aurait été intéressant de créer un modèle de médiation afin de

déterminer quelle composante a la plus grande influence. Malheureusement, le nombre limité de participants ne permet pas ce genre de développement.

#### 4.6 Directions pour les recherches futures

Bien qu'une progression ait été faite en ce qui concerne la compréhension du phénomène entourant les interactions entre les enseignants et leurs élèves, les résultats obtenus démontrent que des recherches complémentaires sont nécessaires. Le manque de corrélation entre le dire et l'agir des enseignants fait état des limites méthodologiques (incapacité des vignettes à rendre compte du phénomène dans son intégralité, besoin de considérer d'autres variables telles que les normes sociales, le contexte, etc.) et démontrent que les connaissances actuelles dans le domaine sont à revoir. De ce fait, des études utilisant une méthode d'observation sont conseillées. Il semble nécessaire d'observer diverses tranches d'âge et des enfants ayant des niveaux de déficience intellectuelle différents de manière à avoir une compréhension globale du phénomène entourant les troubles du comportement. Aussi, il serait pertinent d'observer divers types d'intervenants afin d'avoir un aperçu plus varié des comportements des intervenants en général ainsi que différents types de classes et d'écoles.

De même, cette étude devrait être répliquée avec un plus grand nombre de participants afin de pouvoir créer un modèle de médiation entre les trois composantes des attitudes. Ceci permettrait de mieux cerner le paradigme entourant les troubles du comportement et de mieux comprendre de quelle manière les enseignants répondent aux troubles du comportement. Ceci habiliterait aussi les chercheurs à déterminer l'effet d'une composante sur l'autre et l'importance de chacune. Aussi, il est essentiel de mener d'autres études en milieu scolaire et de regarder plus précisément l'effet des troubles du comportement sur le développement intellectuel et social des élèves présentant les



troubles du comportement, sur leurs camarades de classe et sur le déroulement des activités pédagogiques et sociales de la classe (Kelly et al., 2007). De même, l'étude de phénomènes pédagogiques tels que les situations didactiques devrait être intégrée à l'étude de ce phénomène. Ceci permettrait de mieux comprendre l'apparition et le maintien des troubles du comportement chez les élèves ayant une déficience intellectuelle.

Enfin, il serait pertinent de mener des analyses supplémentaires sur un plus grand échantillon afin de définir s'il existe des patrons de comportements entre les enseignants et leurs élèves. Est-ce que le comportement X d'un enseignant entraîne généralement un comportement Y chez l'enfant et ainsi de suite ? L'analyse séquentielle permettrait de définir quel comportement est le plus à même d'être présenté par l'enseignant ou par l'enfant lors de l'interaction. Il serait intéressant d'approfondir l'analyse et de déterminer une chaîne de comportements. Ce type d'analyse semble particulièrement indiqué dans un tel contexte, car ceci permettrait de conceptualiser l'escalade de comportements, de voir l'effet des interventions et par conséquent de prévenir l'émergence de troubles du comportement.

## CONCLUSION

Cette étude permet de dresser un portrait de la situation de différentes classes spéciales et de décrire les attitudes des enseignants envers les troubles du comportement émis par des enfants ayant une déficience intellectuelle. L'utilisation de l'observation a permis de définir les événements les plus fréquents dans les classes spéciales observées et de donner un aperçu des comportements des enseignants face aux troubles du comportement. Plusieurs constats ressortent de cette étude.

Premièrement, bien que cette recherche contribue au développement des connaissances en éducation spécialisée, il ressort que les connaissances actuelles dans le domaine sont encore embryonnaires. Les recherches bénéficieraient d'une mise en relation des connaissances développées dans le domaine de l'éducation spécialisée et de l'éducation ordinaire. Deuxièmement, l'étude démontre et corrobore que la profession d'enseignant est complexe et difficile, notamment dans un contexte où les élèves présentent des difficultés particulières et des troubles du comportement. Du soutien devrait être disponible et une attention devrait être accordée aux besoins des enseignants afin d'éviter, entre autres, l'épuisement professionnel, des attitudes négatives envers les élèves ou une perte de confiance en soi.

Finalement, cette étude soutient l'idée que l'enseignant doit être sensible aux difficultés de l'enfant tout en considérant le potentiel de l'élève afin de promouvoir son développement. Intervenir principalement envers les troubles du comportement peut nuire à l'épanouissement et au développement de l'élève. Ainsi, un soutien adéquat ainsi qu'une aide constante et adaptée de la part de l'enseignant contribuent au développement du jeune. Ces conditions favorables peuvent entraîner une

réorganisation du fonctionnement de l'élève, promouvoir son autodétermination et peuvent éventuellement diminuer ses troubles du comportement.

APPENDICE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL



No.109978

Le comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant :

Responsable(s) du projet: Ioanna Guikas

Programme : Doctorat en psychologie

Directrice de recherche: Diane Morin (département de psychologie)

Titre du projet de thèse: « Étude exploratoire sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement ».

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains (1998).

Le présent certificat est valide jusqu'au 8 décembre 2011.

Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou de fin de projet) attendu pour le: 8 novembre 2011.

<http://www.recherche.uqam.ca/éthique/humains-suivi-continu.htm>

### Membres du comité

Membres
Marc Belanger
René Binette
Louise Cossette
Andrée De Serres
Christa Japel
Joseph Josy Levy
Francine M Mayer
Christian Saint-Germain

Fonction/Discipline
Ph.D. (sciences neurologiques)
Représentant du public
Ph.D. (psychologie)
Ph.D. (administration)
Ph.D. (psychologie)
Ph.D. (anthropologie)
Ph.D. (anthropologie biologique)
Ph.D. (théologie)

Département ou organisme externe
Kinanthropologie
Écomusée du fier monde
Psychologie
Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Éducation et pédagogie
Sexologie
Sciences biologiques
Philosophie

Date de la réunion: 17 septembre 2010

Date d'émission initiale du certificat: 8 décembre 2010

Date(s) de renouvellement du certificat:

IR-1: 0811 2011 | IR-2: \_\_\_\_\_ | IR-3: \_\_\_\_\_ | IR-4: \_\_\_\_\_ | IR-5: \_\_\_\_\_ |



Joseph Josy Levy, Ph.D., President

## APPENDICE B

### RECONDUCTION DU CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL





Comité institutionnel d'éthique de la  
recherche avec des êtres humains

No.109978

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le projet de recherche suivant

Responsable(s) du projet: Ioanna Guikas

Programme : Doctorat en psychologie

Directrice de recherche: Diane Morin (département de psychologie)

Titre du projet : « Étude exploratoire sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement ».

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (1999) et l'Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains (2010).

Le présent certificat est valide jusqu'au 8 décembre 2012

Rapport du statut du projet (renouvellement du certificat ou fin de projet) attendu pour le: 8 novembre 2012

<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-suivi-continu.htm>

### Membres du Comité

Membres
Marc Belanger
René Binette
Louise Cossette
Andrée De Serres

Christa Japel
Maria Nengeh Mensah
Christian Saint-Germain

Fonction/Discipline
Ph.D. (sciences neurologiques)
Représentant du public
Ph.D. (psychologie)
Ph.D. (administration)

Ph.D. (psychologie)
Ph.D. (Communications)
Ph.D. (théologie)

Département ou organisme externe
Kinanthropologie
Écomusée du fier monde
Psychologie
Stratégie, responsabilité sociale et environnementale
Éducation et pédagogie
École de travail social
Philosophie

Date de la réunion: 17 septembre 2010

Date d'émission initiale du certificat: 8 décembre 2010

Date(s) de renouvellement du certificat

IR-1: 0811 2011    I IR-2: \_\_\_\_\_ I IR-3:                    I IR-4:                    I IR-5:                    I

Marc Bélanger, Ph.D., Président

## APPENDICE C

### PROTOCOLE DE RECHERCHE



## PROTOCOLE DE LA RECHERCHE

### **Étude exploratoire sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement.**

Projet de recherche réalisé par  
Guikas Ioanna, B.Sc., DESS, étudiante au doctorat en psychologie, Université du  
Québec à Montréal  
Sous la direction de Diane Morin, Ph.D., professeure, Université du Québec à  
Montréal

#### **Contexte du projet de recherche**

Le risque de présenter des troubles du comportement est plus élevé chez les personnes ayant une déficience intellectuelle que chez le reste de la population (Rojahn et Tassé, 1996). Les données concernant la prévalence de ces comportements varient beaucoup d'une étude à l'autre (entre 10 et 60 % à peu près) (Crocker et al., 2006; Emerson et al., 2001; Holden et Gitlesen, 2006). Toutefois, tous s'entendent pour dire que la prévalence de troubles du comportement est élevée et que ces troubles ont des effets importants sur les conditions de vie de la personne et celles de son entourage (L'Abbé et Morin, 2001). Ils représentent des obstacles majeurs concernant l'intégration sociale de ces individus (Crocker et al., 2006) et sont une des principales raisons d'hospitalisation et de prescription de médicaments (L'Abbé et Morin, 2001).

Ainsi, afin de prévenir l'augmentation des troubles du comportement, il est essentiel de faire de la prévention et d'intervenir auprès de ces comportements. Les études

démontrent que les interactions entre les intervenants et leurs usagers jouent un rôle essentiel dans le développement ou le maintien des troubles du comportement (Hastings, 2005; Hastings et Brown, 2000; Hastings et Remington, 1994a; Lambrechts, Kuppens et Maes, 2009). Une façon d'intervenir serait d'examiner l'influence que les interactions, entre les enseignants et les enfants ayant des comportements problématiques, peuvent avoir. Peu de recherches ont étudié l'interaction existant entre les enseignants et les enfants présentant des troubles du comportement et une déficience intellectuelle (Hastings, 1997b, 2005; Mossman, Hastings et Brown, 2002).

Ce projet vise à faciliter l'intégration et la participation sociales des personnes présentant une déficience intellectuelle. En effet, l'analyse des interactions enseignants/enfants permettra de définir les besoins des enseignants et de créer des outils adaptés aux problématiques auxquelles ils doivent faire face. Ainsi, le but de la recherche est de pouvoir faire de la prévention afin d'empêcher ou de diminuer le développement des troubles du comportement chez les enfants ayant une déficience intellectuelle.

Les recommandations qui découleront des résultats de cette recherche pourront être diffusées, entre autres, aux écoles spéciales, aux différents centres de santé et de services sociaux, centres de réadaptation et milieux hospitaliers qui desservent ces personnes ainsi qu'au ministère de la Santé et des Services Sociaux. Ce projet a donc de potentielles retombées sur l'amélioration de la qualité des services de santé et des services sociaux offerts aux personnes présentant une déficience intellectuelle au Québec.

### **Objectifs de recherche**

L'étude suivante a pour but d'explorer les attitudes des enseignants face aux troubles du comportement émis par des enfants âgés entre quatre et huit ans ayant une déficience intellectuelle. Pour ce faire, la recherche se divisera en deux parties. Le premier volet consistera à développer et valider une grille d'observation évaluant les interactions entre des enseignants et des enfants ayant une déficience intellectuelle lors de l'émission de troubles du comportement.

Le deuxième volet tentera d'analyser les comportements des enseignants face aux troubles du comportement des enfants ayant une déficience intellectuelle.

### **Méthode**

#### **Participants :**

Pour cette recherche, huit enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement et présentant des troubles du comportement seront sollicités.

#### **Instruments :**

##### *1. Grille d'observation*

Une grille d'observation sera élaborée afin d'observer les réponses comportementales des enseignants face aux troubles du comportement émis par des enfants ayant une déficience intellectuelle.



## 2. *Fiches sociodémographiques*

Une fiche sociodémographique portant sur les enseignants permettra de recueillir les informations suivantes : a) la date de naissance, b) le sexe, c) la formation suivie, d) la participation à des colloques sur la déficience intellectuelle, e) l'expérience auprès de cette population et f) le type de poste occupé, etc. De même, une fiche démographique portant sur les enfants collectera divers renseignements tels que : a) la date de naissance, b) le sexe, c) le niveau de déficience intellectuelle ou de retard de développement, d) la gravité des troubles du comportement, e) les différents diagnostics psychiatriques, f) les syndromes génétiques et g) le mode de communication de l'enfant, etc.

## 3. *Emotional Reactions to Challenging Behaviours Scale*

L'*Emotional Reactions to Challenging Behaviours Scale* (ERCB ; Jones et Hastings, 2003; Mitchell et Hastings, 1998) est un instrument permettant de mesurer la dimension émotionnelle des attitudes et a été sélectionné. Il évalue les ressentis des professionnels lorsque leurs usagers présentent des troubles de comportement. Il est construit d'après quatre dimensions: a) déprime/colère, b) peur/anxiété, c) confiance/décontracté, d) joyeux/excité. Vingt-trois items permettent de mesurer ces ressentis (quinze pour les émotions négatives et huit pour les émotions positives) et sont annotés suivant une échelle en quatre points (de « jamais » à « oui, très fréquemment »). Le temps de passation de l'outil est de dix minutes environ. La validité interne des classes b) et c) se situe entre 0.75 et 0.86. En contrepartie, la validité interne du domaine d) est de 0.58 et celle du domaine a) de 0.60. Suite à une analyse approfondie, Lambrechts, Kuppens et Maes (2009) ont démontré que l'énoncé "résigné" (*resigned*) pour la dimension a) et l'énoncé "excité" (*excited*) pour la dimension d) corrélaient très faiblement avec le score total (respectivement,  $r = 0.06$  et  $r = 0.14$ ). Ainsi, la suppression de ces énoncés élève la validité interne à 0.62 pour la dimension a) et à 0.67 pour l'item d). De même,



l'outil présente une bonne validité de construit, de test-retest et ne semble pas être affecté par la désirabilité sociale (Mitchell et Hastings, 2001).

#### 4. *Challenging Behaviour Attributions Scale*

Le *Challenging Behaviour Attributions Scale* (CHABA; Hastings, 1997) permet de mesurer la dimension cognitive des attitudes. Il évalue la compréhension des professionnels face aux comportements agressifs d'après cinq domaines: a) comportements appris (positifs ou négatifs), b) facteurs bio/médicaux, c) facteurs émotionnels, d) facteurs environnementaux et e) autostimulation. Des descriptions de comportements agressifs sont données et le répondant doit juger de la probabilité de la cause du comportement d'après une échelle en cinq points (de « très improbable » à « très probable »). Pour cela, trente-trois items décrivant des facteurs possibles sont proposés. L'instrument présente une bonne consistance interne pour toutes les dimensions avec un alpha de Cronbach se situant entre 0.65 et 0.87 (Hastings, 1997a). Il démontre aussi de bonnes validités de contenu, de critère et construit ; et les intervenants rapportent que c'est un outil facile à utiliser.

#### 5. *Vignettes*

Des vignettes seront utilisées. Chaque situation décrira un enfant ayant une déficience intellectuelle et émettant des troubles de comportement. La première représentera un enfant détruisant un objet, la deuxième un enfant émettant un comportement agressif envers un pair et la troisième un élève émettant un comportement agressif envers un enseignant. Il sera ensuite demandé aux enseignants de désigner le type d'intervention qu'ils favoriseraient et les émotions qu'ils ressentent face à ces comportements. Les énoncés proposés seront les mêmes que ceux de la grille d'observation. Ainsi, une comparaison pourra être faite entre les deux instruments.

## 6. *Observation*

L'observation permet une description précise des comportements cibles. Cette méthode offre des mesures objectives du comportement et des événements reliés à ce dernier (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995). Dans cette étude, l'observation continue sera utilisée et les observations seront filmées. Les intervenants seront observés pendant au moins sept périodes (temps indéterminé) afin d'observer au minimum sept interactions (émission d'un trouble du comportement/réaction comportementale de l'enseignant). Les observations auront lieu là où l'enfant présentera le plus de comportements agressifs destructeurs ou envers autrui. Celles-ci seront analysées en laboratoire par des assistants de recherche d'après une grille de cotation.

### **Procédure :**

Le recrutement se fera au sein des écoles spéciales de la Commission scolaire de la région de Montréal (possibilité de quinze écoles). Dans un premier temps, une lettre de présentation du projet sera envoyée aux écoles ciblées. Suite à l'obtention du certificat éthique du Service de la recherche et de la création de l'Université du Québec à Montréal, une personne ressource sera identifiée dans chaque école afin d'identifier les éventuels participants. Pour cela, la personne regroupera les enseignants ayant le profil recherché et une présentation du projet leur sera donnée par la chercheuse. Ensuite le consentement libre et éclairé des enseignants sera demandé.

Subséquemment, la personne ressource sélectionnera les enfants présentant les critères d'inclusion a) avoir entre 4 et 8 ans, b) avoir un diagnostic de déficience intellectuelle ou de retard mental et c) présenter des troubles du comportement de type : « blesse autrui » ou « détruit les biens ». Le consentement libre et éclairé des parents ou des tuteurs des enfants participant à l'étude sera demandé. Pour cela, une lettre expliquant

le projet sera envoyée aux parents ou aux tuteurs. Étant donné que la recherche porte sur les enseignants, le consentement parental sera suffisant.

L'étude se déroulera en deux temps. Premièrement, une grille d'observation sera construite d'après une recension des écrits. Celle-ci sera ensuite envoyée à cinq experts spécialisés dans le domaine et les modifications nécessaires seront apportées à l'instrument d'après les commentaires de ces derniers. Une pré-expérimentation de la grille sera faite auprès de quatre enseignants pendant quatre périodes de temps afin de tester sa validité de contenu. Ainsi, les intervalles d'observation et les réactions comportementales à observer pourront être définis. Des ajustements seront effectués suite aux observations et un dernier envoi sera fait auprès des experts.

Dans un deuxième temps, il sera demandé aux enseignants de remplir divers questionnaires, à savoir a) une fiche démographique sur leur propre personne, b) une fiche démographique pour l'enfant, c) une mesure sur la composante cognitive des attitudes, d) une mesure sur la composante émotionnelle des attitudes et e) une mesure sur la composante comportementale des attitudes. Enfin, au moins sept observations seront faites en se basant sur l'instrument développé. Celles-ci seront filmées en milieu naturel, à savoir dans les écoles spéciales. L'étude vise à observer au minimum sept interactions (émission du trouble du comportement/réponse comportementale de l'enseignant) par participant. Afin d'éviter un biais de validité interne dû aux attentes de la chercheuse (Malcuit et al., 1995), les observations comportementales seront faites par la chercheuse et par des assistants de recherche. Ceux-ci seront formés par la chercheuse. Ils devront s'entraîner à coter les observations de manière isolée jusqu'à l'obtention d'un accord inter-juges moyen de 0.75 selon le coefficient de kappa de Cohen pour chaque catégorie de comportement (Sattler, 1992). Lorsque ce taux sera atteint, alors les assistants de recherche décodifieront les vidéos d'après la grille de cotation élaborée par la chercheuse.

## APPENDICE D

### CONSENTEMENT À LA RECHERCHE POUR LES ENSEIGNANTS



## CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS

### **Titre du projet :**

Étude sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement.

### **Responsables du projet :**

Guikas Ioanna, B.Sc., DESS, étudiante au doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Diane Morin, Ph.D., professeure, Université du Québec à Montréal

### **Présentation du projet et de ses objectifs :**

Je comprends que le projet a pour but d'explorer les attitudes des enseignants envers les troubles du comportement émis par les enfants âgés entre 4 et 8 ans ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement. Une grille d'observation sera créée et servira à décrire les réactions comportementales des enseignants face aux troubles du comportement émis par des enfants ayant une déficience intellectuelle et de définir s'il existe un lien entre les propos des enseignants (concernant leur réaction comportementale) et leurs actes en situation réelle.

### **Nature et durée de la participation :**

Si j'accepte de participer, je devrai remplir deux fiches sociodémographiques (une portant sur mon élève et une sur ma personne). Il faudra aussi que je remplisse trois questionnaires. Le premier, l'*Emotional Reactions to Challenging Behaviours Scale* (ERCB ; Jones et Hastings, 2003; Mitchell et Hastings, 1998) permettra de décrire les émotions que je ressens face à l'émission de troubles du comportement. Le deuxième, le *Challenging Behaviour Attributions Scale* (CHABA; Hastings, 1997) décrit les causes possibles des troubles du comportement et il faudra que je choisisse celles qui me paraissent les plus probables. Enfin, les vignettes ont pour but de définir les réactions comportementales que je peux avoir face à l'émission de troubles du comportement de la part de mes élèves. Les trois instruments devraient être complétés en maximum 1 heure. De même, en participant à cette étude j'accepte d'être filmé pendant mes interventions avec mon élève.

### **Avantages pouvant découler de ma participation :**

En participant à cette étude, je contribuerai à l'amélioration des connaissances des personnes présentant une déficience intellectuelle. Cela pourrait améliorer mes

conditions de travail et les services que je peux offrir aux personnes ayant une déficience intellectuelle.

***Risques et inconvénients pouvant découler de ma participation :***

Ma participation à cette recherche ne devrait pas entraîner de risque ou d'inconvénient pour moi. Le seul inconvénient pourrait être une augmentation du stress de mon élève et de moi-même due à la présence de la caméra qui pourrait en retour augmenter les troubles du comportement de mon élève. De même, il se peut que je me questionne sur la façon dont je me comporte lorsqu'un enfant émet des troubles du comportement.

***Compensation financière :***

Je ne recevrai pas d'argent pour ma participation à cette recherche.

***Retrait de ma participation :***

Je comprends que j'ai le droit de refuser de participer à ce projet. Je sais que je peux poser des questions tout au long de la recherche. Je peux aussi décider en tout temps de ne plus participer au projet.

***Confidentialité et anonymat:***

Toutes les personnes ayant accès aux données devront signer une entente de confidentialité. Un numéro sera attribué à chaque participant. Ainsi, les bandes vidéo et les données nominatives seront conservées dans deux locaux différents du laboratoire en déficience intellectuelle, à l'UQAM dans des classeurs barrés pendant l'étude. Lors de l'analyse de données, aucune information ne pourra identifier les participants. Les données informatiques seront protégées par un mot de passe. Ensuite, les données nominatives et les bandes vidéo seront conservées dans un classeur fermé sous clef dans un local du laboratoire en déficience intellectuelle à l'UQAM pendant cinq ans après la remise de la thèse pour ensuite être détruites.

***Clause de responsabilité :***

En acceptant de participer à cette étude, je ne renonce pas à mes droits. Les chercheurs ou les institutions impliquées sont tenus à leurs responsabilités légales et professionnelles.

***Information sur le projet :***

Si j'ai des questions sur le projet de recherche, les chercheurs peuvent me répondre.

Avez-vous des questions?

---



---



---



---



---

..... atteste donner mon accord à participer à l'étude sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement.

J'autorise les chercheurs à utiliser les **données extraites** des questionnaires et des vidéos pour la préparation d'un rapport final, pour la rédaction d'articles scientifiques et lors de présentations orales dans lesquels mon nom et celui de mon élève n'apparaîtront pas.

**Signatures :**

Nom du participant : \_\_\_\_\_ (en caractères d'imprimerie s.v.p.)

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Date

**Accès aux chercheurs :**

Guikas Ioanna, B.Sc., DESS  
Université du Québec à Montréal  
Tél. : (xxx) xxx-xxxx

Diane Morin, Ph.D.  
Université du Québec à Montréal  
Tél. : (xxx) xxx-xxxx #xxxx

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche impliquant des sujets humains de l'UQAM (CIÉR). Si vous avez besoin de plus amples informations concernant les responsabilités éthiques des chercheurs ou si dans les cas d'inobservance de leurs engagements vous souhaitez déposer une plainte, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Président du CIÉR, Dr Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro (xxx) xxx-xxxx #xxxx ou #xxxx ou par courriel à l'adresse suivante : xxxx.xxxx@uqam.ca.

## APPENDICE E

### LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET POUR LES REPRÉSENTANTS LÉGAUX



Madame, Monsieur,

Nous sollicitons la participation de votre enfant au projet de recherche « Étude sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement » de Guikas Ioanna, B.Sc., DESS, étudiante au doctorat en psychologie sous la direction de Diane Morin, Ph.D., professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

L'étude suivante a pour but d'explorer les attitudes des enseignants face aux troubles du comportement émis par des enfants âgés entre 4 et 8 ans ayant une déficience intellectuelle. Pour ce faire, la recherche se divisera en deux parties. Le premier volet consistera à développer et valider une grille d'observation évaluant les interactions entre des enseignants et des enfants ayant une déficience intellectuelle lors de l'émission de troubles du comportement. Le deuxième volet tentera de décrire et d'analyser les comportements des enseignants face aux troubles du comportement des enfants ayant une déficience intellectuelle.

Afin de mener le projet de recherche, un échantillon de huit enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement sont nécessaires. Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique des Services de la recherche et de la création.

Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, aucune participation directe ne sera demandée à votre enfant ou à vous-même. Par votre autorisation, vous acceptez qu'un enseignant connaissant bien votre enfant remplisse une fiche sociodémographique à son sujet et qu'il soit filmé durant ses rencontres avec son enseignant.

Nous vous assurons que tous les renseignements qui seront recueillis dans le cadre de cette étude resteront confidentiels. Afin de respecter la confidentialité des résultats obtenus, un code unique pour ce projet sera attribué à chaque participant. Ainsi, dans la base de données, il n'y aura aucune donnée nominative permettant d'identifier les participants. Les bandes vidéo et les données nominatives seront conservées dans deux locaux différents. Les données seront décodées par des assistants de recherche qui auront signé une entente de confidentialité. De même, les données seront protégées par un mot de passe et seules les personnes affiliées à la recherche y auront accès. Les données seront conservées pendant cinq ans après la soutenance de thèse pour ensuite être détruites.

La participation à ce projet de votre enfant est tout à fait volontaire. Vous conservez le droit d'annuler à tout moment la participation de votre enfant à cette étude, peu importe la raison, et ce, sans aucun préjudice. En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun des droits de la personne que vous représentez ni ne libérez les chercheurs ou les institutions impliqués de leurs responsabilités légales et professionnelles.

Pour toute question relative aux droits de votre enfant ou sur sa participation à ce projet de recherche, veuillez contacter Louise Arvisais, agente de recherche et de planification des Services de la recherche et de la création au numéro suivant : (xxx) xxx-xxxx poste xxxx ou par courriel au [xxxx.xxxxx@uqam.ca](mailto:xxxx.xxxxx@uqam.ca).

Nous tenons à vous remercier de votre attention et du temps que vous accordez à notre projet de recherche. Pour toute demande d'information concernant le projet de recherche, veuillez vous adresser au (xxx) xxx xxxx, poste xxxx.

Guikas Ioanna, B.Sc., DESS  
Chercheuse principale

## APPENDICE F

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS MINEURS



**Aux parents des classes des petits,**

Bonjour chers Parents,

Votre école a été choisie afin de participer à une recherche universitaire. Avec l'autorisation du directeur du primaire, une étudiante chercheuse de l'Université du Québec à Montréal: Ioanna Guikas et son assistant de recherche ..... viendront filmer dans la classe de votre enfant. Elle désire mieux comprendre les interactions existant entre les enseignants et les élèves. Les vidéos ne serviront qu'à la chercheuse et tous les renseignements obtenus dans la recherche seront confidentiels. Les participants ne pourront pas être identifiés. Les données seront conservées pendant cinq ans après la soutenance de thèse pour ensuite être détruites. Vous conservez le droit d'annuler à tout moment la participation de votre enfant à cette recherche, peu importe la raison, et ce, sans aucun préjudice. Si vous avez des questions sur le projet de recherche qui a lieu sous la supervision de Diane Morin, professeure du département de psychologie, contactez-nous.

La recherche de l'étudiante a été approuvée sur le plan de l'éthique par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (Marc Bélanger, téléphone : xxx xxx xxxx poste xxxx ou xxxx).



Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet, que vous en avez discuté avec lui et qu'il est d'accord, nous vous demandons par la présente de bien vouloir signer l'autorisation.

Merci de votre collaboration,

Ioanna Guikas,

Étudiante sous la supervision de Diane Morin

Signature :

-----

COUPON-REPONSE A RETOURNER DÈS DEMAIN

Nous autorisons notre enfant à participer à la recherche:

Nous n'autorisons pas notre enfant à participer à la recherche:

Nom de l'enfant:

\_\_\_\_\_

Signature des parents: \_\_\_\_\_

## APPENDICE G

### GRILLE D'OBSERVATION INITIALE

Antécédents	Comportements de l'enseignant																							
Comportements de l'enfant	Comportement verbal												Comportement physique											
	Enseigne le comportement attendu	Offre de l'aide	Utilise l'humour	Utilise la distraction	Calme l'enfant	Utilise un décompte	Réprimande	Propose un time out	Hausse le ton	Crie	Reste calme	Est agité	Utilise la distraction	Ignore intentionnellement	Ignore et sort de la pièce	Interrompt le comportement	Gestuelle d'auto-défense	Donne quelque chose	Time out avec accompagnement	Time out dans la pièce	Time out hors la pièce	PRN	Contention physique	Isolément
<b>Agression envers autrui</b>																								
Fonce sur autrui																								
Frappe																								
Donne des coups de pieds																								
Mord																								
Frappe avec un objet																								
Tire les cheveux																								
Griffe																								
Crache																								
Pince																								
.....																								





## APPENDICE H

### CANEVAS D'ÉVALUATION POUR LE COMITÉ D'EXPERTS

Nom de l'expert:

Date :

Profession :

**Étude exploratoire sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement.**

Ioanna Guikas, étudiante au Doctorat en psychologie à l'UQAM  
Sous la direction de Diane Morin, Ph.D., professeure à l'UQAM

---

**Évaluation de la grille d'observation**

La présente étude a pour but d'explorer les attitudes des enseignants envers les troubles du comportement émis par des enfants âgés entre 4 et 8 ans ayant une déficience intellectuelle ou un retard de développement. Un des principaux objectifs est de développer et valider une grille d'observation évaluant les interactions entre des enseignants et des enfants ayant une déficience intellectuelle lors de l'émission de troubles du comportement. Le but de la grille est décrire les comportements des enseignants face aux troubles du comportement émis par les enfants.

S'il vous plaît, veuillez me faire part de tous les commentaires qui permettraient l'amélioration de cette grille d'observation. Pouvez-vous particulièrement porter attention au contenu, à la faisabilité et à la précision de mesure de la grille.

Est-ce les catégories proposées recueillent toutes l'information qui pourrait être pertinente à ce projet de recherche ? Sinon, quels éléments devraient être ajoutés ou supprimés ?

---

---

---

---

Plus précisément, concernant la catégorie « antécédents » :

---

---

---

---

Concernant la catégorie « agression envers autrui » :

---

---

---

---

Concernant la catégorie « détruit les biens » :

---

---

---

Concernant la catégorie « comportements verbaux des intervenants » :

---

---

---

---

Concernant la catégorie « comportements physiques des enseignants » :

---

---

---

---

Concernant la catégorie « conséquences » :

---

---

---

---

Que pensez-vous de l'ordre choisi pour présenter les comportements ?

---

---

---

---



Que pensez-vous du format de la grille ?

---

---

---

---

Est-ce que la grille vous semble facile à utiliser ? Sinon, que changeriez-vous ?

---

---

---

---

D'après vous, quel est le type d'observation à privilégier ?

---

---

---

---

Que pensez-vous du type de cotation choisi ?

---

---

---

---

Avez-vous d'autres commentaires à ajouter ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Merci infiniment pour votre aide et votre contribution.

Je vous prie d'agréer, Mesdames, Messieurs, mes sentiments distingués

Ioanna Guikas, B.Sc., DESS

Étudiante au doctorat en Psychologie

## APPENDICE I

### GRILLE D'OBSERVATION FINALE

**Grille de codage pour l'étude exploratoire sur les attitudes  
des enseignants travaillant avec des enfants  
ayant une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement**

Afin d'analyser les attitudes des enseignants face à l'émission de troubles de comportements par des enfants ayant une déficience intellectuelle, le logiciel The Observer XT version 11 est utilisé.

L'observation est de type continu et événementiel. Ainsi la cotation débute lorsqu'un enfant ou l'enseignant émet un des comportements ciblés. Tous les comportements suivant la séquence doivent être notés.

Afin de faciliter la cotation, il est conseillé de coter les élèves dans un premier temps puis l'enseignant dans un deuxième temps (ou inversement). Sachant que dans chaque classe, trois élèves ont été ciblés il est préférable de se concentrer sur une population durant l'observation afin de s'assurer de la validité et de la fidélité de la cotation.

Pour débiter l'observation, chaque observateur devra atteindre un accord inter-juges de 75 % au minimum avec le chercheur. Des accords inter-juges seront calculés ensuite au hasard durant le processus d'observation.

**Afin de faciliter la cotation, l'observateur doit apprendre les codes utilisés pour la cotation, se familiariser avec les groupes de comportements.**

**Légende :**

Les noms des enseignants et leurs comportements sont écrits en **MAJUSCULES**  
Les noms des élèves et leurs comportements sont écrits en **minuscules**



Les comportements pour les deux populations sont divisés en trois catégories de comportement :

- **Les comportements verbaux**
- **Les comportements physiques**
- **Autres**

**Voici les informations que l'on recherche lorsqu'on observe :**

Repère temporel	Activité en cours	Comportement de l'enfant et /ou de l'enseignant	Emplacement de l'enseignant	Comportement de l'enseignant et /ou de l'enfant
-----------------	-------------------	---	-----------------------------	---

Dès le début de l'observation vous devez mettre le type d'activité qui a lieu (le plus souvent transition) ce type de comportement est associé au nom de l'enseignant principal. Par exemple vous entrer : C (enseignant associé) 0 (transition). Lorsque l'activité change vous entrez C (enseignant associé) 9 (activité de groupe).

## COMPOTEMENTS DES ENSEIGNANTS

### 1. COMPOTEMENTS VERBAUX

Pour cette catégorie, **tous** les comportements sont à durée déterminée. Ainsi vous n'avez pas besoin de spécifier quand le comportement se termine.

<p>RÉPÈTE LES CONSIGNES / INTERPELLE</p> <p><b>Code : I</b></p>	<p>L'enseignant redonne les consignes nécessaires L'enseignant explique à l'enfant qu'il doit arrêter son comportement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « moi je dis oui »</li> <li>○ « non »</li> <li>○ « c'est assez »</li> <li>○ « je t'ai dit de ne pas faire... »</li> <li>○ « tu ne frappes pas »</li> <li>○ « chhhh »</li> </ul> <p>Tu as le choix : tu peux faire comme les amis ou pas pareil que les amis</p> <p>Lorsque l'enseignant répète les consignes à toute la classe, le noter étant donné que les élèves cibles font partie du groupe.</p> <p>Ne pas noter ce comportement lorsqu'il a un but pédagogique. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « da » vas y ... dis « da ».</li> </ul> <p>Si par contre l'enseignant répète une consigne à un élève non cible alors on ne note pas le comportement.</p>
<p>EXPLIQUE LES CONSÉQUENCES / EXPLIQUE LES RISQUES</p> <p><b>Code : E</b></p>	<p>L'enseignant annonce l'intervention qu'il va mettre en place si l'enfant n'arrête pas son comportement. Il lui explique que si le comportement n'est pas arrêté cela va entraîner une conséquence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « si tu frappes tu ne vas pas pouvoir jouer »</li> <li>○ « tu vas aller t'asseoir sur ta chaise si tu n'es pas capable de jouer avec tes amis »</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ « tu vas devoir ranger tes jouets si tu n'es pas capable de jouer »</li> </ul> <p>L'enseignant explique à l'enfant que ce qu'il fait est dangereux, ce que peut engendrer le comportement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « c'est dangereux »</li> <li>○ « tu peux te faire mal »</li> <li>○ « tu vas faire mal à ton ami »</li> </ul>
<p>RÉDUIT LES DEMANDES</p> <p><b>Code : R</b></p>	<p>L'enseignant propose une alternative à l'enfant ou réduit la demande initiale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « tu réponds encore à trois questions et ensuite tu peux faire une autre activité »</li> <li>○ « tu restes encore 5 min avec le groupe pour réaliser cette activité et ensuite tu peux aller faire... »</li> </ul>
<p>DEMANDE DE S'EXCUSER/ RÉSOUT LE CONFLIT</p> <p><b>Code : O</b></p>	<p>L'enseignant demande à l'enfant de s'excuser verbalement.</p> <p>L'enseignant lui demande de faire « doux » : faire une caresse là où l'enfant a fait mal à l'autre.</p> <p>L'enseignant demande à l'enfant de faire un câlin à l'enfant qu'il a frappé.</p> <p>L'enseignant demande à l'enfant de rendre lui-même l'objet qu'il a pris.</p> <p>L'enseignant demande à l'enfant qui a eu un comportement agressif envers un autre et à la victime de raconter chacun leur tour ce qu'il s'est passé.</p> <p>L'enseignant leur demande s'ils auraient pu faire autrement et ce qu'ils ont ressenti.</p> <p>L'enseignant interroge l'enfant sur son état émotionnel et la raison de son comportement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « es-tu prêt à jouer tranquillement »</li> <li>○ « pourquoi as-tu fait ça »</li> </ul> <p>L'enseignant fait un retour sur ce qui s'est passé avec l'enfant.</p> <p>Pour cette catégorie, il n'est pas obligatoire que l'enseignant demande aux deux enfants d'être là, il peut</p>



	faire l'intervention seulement auprès d'un des enfants (souvent celui qui a initié un comportement déviant) Si vous voyez l'enseignant faire un retour auprès de l'élève, mais vous n'entendez pas ce qui est dit il faut quand même le coter comme résolution de conflit
<b>EXPRIME DES SENTIMENTS</b>  <b>Code :S</b>	L'enseignant exprime qu'il n'est pas content du comportement de l'enfant, il lui reflète ce qu'il a fait. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « je suis fâché »</li> <li>○ « je ne veux pas que tu fasses ça »</li> <li>○ « tu m'as fait mal »</li> <li>○ « je n'aime pas quand tu fais ça »</li> <li>○ « je vais commencer à m'énerver »</li> <li>○ « tu me déranges »</li> </ul> Expression des sentiments fait référence à des émotions négatives de l'enseignant. <b>N'est pas positif!</b>

## 2. COMPORTEMENTS PHYSIQUES

Pour cette catégorie, **tous** les comportements **ne sont pas** à durée déterminée. Vous avez besoin de spécifier la fin du comportement (pas de physique : 1) ou entrer un autre comportement lorsque les comportements **INTERVIENT PHYSIQUEMENT** et **CALME** se terminent.

Vous n'avez pas besoin de spécifier quand le comportement se termine pour les autres.

<b>INTERVIENT PHYSIQUEMENT</b>  <b>Code :T</b>	L'enseignant prend l'enfant par le bras et l'amène quelque part. L'enseignant tient l'enfant (tient les 2 bras par exemple et l'empêche de bouger pendant une crise). L'enseignant assied l'enfant. L'enseignant maintient l'enfant assis. L'enseignant se lève et se dirige vers l'enfant, mais n'intervient pas en tant que tel physiquement.
--	---



	<p>L'enseignant se place à proximité de l'enfant sans le toucher nécessairement.</p> <p>On cote une intervention physique seulement si suite à un comportement. Par exemple, si l'enseignant tient un élève par les épaules, mais que l'élève n'a rien fait on ne cote pas ce comportement.</p>
<b>ENLÈVE LE STIMULUS</b> <b>Code : L</b>	<p>L'enseignant retire l'objet utilisé pour frapper, il cache l'objet.</p>
<b>CALME L'ENFANT</b> <b>Code : C</b>	<p>L'enseignant caresse l'enfant, lui donne un câlin.</p> <p>L'enseignant assied l'enfant sur lui.</p> <p>L'enseignant dit à l'enfant chhhh lentement et doucement.</p> <p>L'enseignant dit à l'élève « tu es calme, chhhh, tu es calme ».</p> <p>L'enseignant tient l'enfant par les épaules (attention, ce n'est pas un maintien, et ce comportement n'a pas pour but d'arrêter le comportement déviant).</p>
<b>PROTEGE/ S'AUTO-DÉFEND</b> <b>Code : P</b>	<p>L'enseignant protège son visage.</p> <p>L'enseignant recule pour éviter un coup.</p> <p>L'enseignant protège un enfant.</p>
<b>INTERVIENT INADÉQUATEMENT (INTERVENTION PHYSIQUE CONTRAIRE AU CODE DE L'ÉTABLISSEMENT)</b> <b>Code : Q</b>	<p>L'enseignant attrape l'enfant derrière le cou et l'emmène en dehors de la classe.</p> <p>L'enseignant pousse l'enfant.</p> <p>L'enseignant frappe l'enfant.</p> <p>Utilisation d'une couverture lourde.</p>
<b>PAS DE PHYSIQUE</b> <b>Code : 1</b>	<p>Utilisé pour arrêter les comportements CALME L'ENFANT et INTERVIENT PHYSIQUEMENT. Si vous observez la séquence suivante INTERVIENT PHYSIQUEMENT – CALME L'ENFANT- PAS DE PHYSIQUE alors le fait d'avoir mis CALME L'ENFANT arrête automatiquement le comportement INTERVIENT PHYSIQUEMENT. Ensuite par contre</p>

	pour arrêter CALME L'ENFANT il faut taper 1 (PAS DE PHYSIQUE)
--	---

### 3. AUTRES

Pour cette catégorie, **tous** les comportements sont à durée déterminée. Ainsi vous n'avez pas besoin de spécifier quand le comportement se termine.

ATTIRE L'ATTENTION / FAIT DIVERSION  <b>Code : D</b>	L'enseignant regarde l'enfant dans les yeux pendant quelques secondes. Pointe l'enfant. L'enseignant utilise le décompte. Lève l'index pour signifier la désapprobation. Secoue la tête en guise de refus, <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « qu'est ce que tu fais ? »</li> <li>○ « est-ce que tu es capable d'être avec tes amis ? »</li> <li>○ « attends »</li> <li>○ « qu'est-ce que tu as fait ? »</li> </ul> L'enseignant change le sujet de conversation. L'enseignant utilise l'humour. Met un objet dans la main de l'enfant : « regarde il y a un jeu qui pourrait t'intéresser ». L'enseignant propose une activité autre que celle qu'il est en train de faire ou de faire quelque chose qui le détend <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « veux-tu aller au coin bibliothèque ? »</li> <li>○ « veux-tu aller dans un lieu d'apaisement ? »</li> <li>○ « tu veux changer d'activité ? »</li> <li>○ « veux-tu t'asseoir ? »</li> <li>○ « est-ce que tu veux ton coussin ? »</li> </ul>
FAIT DU MODELING  <b>Code : M</b>	L'enseignant montre à l'enfant comment se comporter, il lui montre comment jouer de façon adéquate. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « tu vois tu peux jouer comme ça avec ton ami »</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ « tu peux dire à ton ami : est-ce que je peux jouer avec toi? »</li> </ul>
<b>RENFORCE POSITIVEMENT</b>  <b>Code : +</b>	<p>L'enseignant félicite le jeune, l'encourage verbalement ou par un geste (lui donne un collant) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « c'est bien tu es restée assise »</li> <li>○ « c'est bien tu t'es calmé »</li> <li>○ « je suis contente que tu joues bien »</li> </ul> <p>Si l'enseignant dit merci on considère cela comme un renforcement positif.</p>
<b>RETIRE L'ENFANT</b>  <b>Code : F</b>	<p>L'enseignant demande à l'enfant d'aller s'asseoir sur une chaise à l'écart ou dans le couloir.</p> <p>L'enseignant accompagne l'enfant vers sa chaise de retrait ou dans le couloir. Ici l'enseignant ne force pas le jeune, il est physiquement près de lui, mais ne le tire pas ou ne l'assied pas de force.</p>
<b>N'INTERVIENT PAS</b>  <b>Code : N</b>	<p>L'enseignant voit le comportement, mais décide de ne pas intervenir.</p> <p>L'enseignant est dans la même salle, mais ne voit pas le comportement de l'élève.</p> <p>Il faut coter ce comportement chaque fois que l'enseignant n'intervient pas suite à un comportement de l'enfant. Cette clef doit devenir un automatisme et est entrée à la fin du comportement émis par l'enfant. On met ce comportement lorsque l'enseignant ne met pas en place d'intervention dans les 10 secondes qui suivent.</p>



## Comportements des élèves

On ne cote pas les comportements déviants des autres élèves même si ceux-ci sont dirigés vers un élève cible. Si l'élève cible par contre émet un comportement en retour alors on cote le comportement de l'élève cible.

### 1. Comportements verbaux

Pour cette catégorie, **tous** les comportements sont à **durée indéterminée**. Ainsi vous devez spécifier quand le comportement se termine, soit en entrant un autre comportement verbal ou en utilisant la clef « pas de verbal » 4

<p>crie</p> <p><b>Code : c</b></p>	<p>L'enfant crie.</p> <p>Si l'élève parle très fort, ceci n'est pas considéré comme étant un cri.</p> <p>On ne cote pas de cris lors des périodes de jeux sauf si l'élève crie très fort pour dire « non » par exemple, car il est dérangé par quelqu'un.</p> <p>Lorsque les élèves doivent chanter, on remarque qu'ils ont souvent tendance à crier, mais ce n'est pas quelque chose qu'on va coter.</p> <p>Par contre si l'élève crie quelque chose qui n'est pas du tout en lien avec la chanson alors on cote le comportement.</p>
<p>fait du bruit</p> <p><b>code : b</b></p>	<p>L'enfant fait du bruit avec sa bouche.</p> <p>L'enfant fait du bruit avec les objets (frappe un crayon sur la table, joue avec les ciseaux) : ici l'intention de l'enfant est de faire du bruit et non d'endommager le matériel.</p> <p>L'enfant frappe du pied, frappe des mains, frappe sur la table.</p> <p>Si l'enfant parle pendant une activité, on ne considère pas cela comme du bruit si c'est une activité de jeu. Par contre si tous les enfants sont assis face à l'enseignante et sont censés écouter et qu'un enfant parle et que c'est dérangeant pour le déroulement de l'activité alors on le note en bruit.</p> <p>Si deux enfants parlent ensemble doucement on ne le cote pas comme étant du bruit.</p>



	Si on entend du bruit dans la classe, mais qu'on ne sait pas d'où il vient, on ne cote pas le comportement.
insulte / se moque  <b>code : i</b>	L'enfant insulte l'enseignant ou ses camarades. L'enfant dit des gros mots ou des mots obscènes. Les enfants disent « pipi, caca ». L'enfant se moque de ses camarades verbalement (du physique de ses amis, de leur nom) ou par des gestes ou des mimiques (l'enfant tire la langue, fait une grimace, fait une expression moqueuse ou un geste voulant dire « tu es fou »). L'enfant appelle ses camarades en utilisant des surnoms qu'ils n'aiment pas et qui sont interdits. L'enfant menace l'enseignant : « je vais le dire à mon père »
pas de verbal  <b>code : 2</b>	Utilisé pour stopper les comportements ci-dessus. Pas besoin d'utiliser « pas de verbal » entre les comportements. Le fait de changer de comportement dans la même catégorie arrête le précédent automatiquement.

## 2. Comportements physiques

Pour cette catégorie, **tous** les comportements sont à **durée indéterminée**. Ainsi vous devez spécifier quand le comportement se termine, soit en entrant un autre comportement verbal ou en utilisant la clef « pas de physique » 5

Ne respecte pas l'autre, l'espace de l'autre  <b>code : o</b>	L'enfant fait un câlin non désiré à une personne. L'enfant touche l'autre : le bras, la tête, le dos, l'épaule. L'enfant tire les habits de ses camarades. L'enfant ne respecte pas l'espace physique de l'autre (s'allonge sur le bureau de l'autre, s'assied sur la chaise de ses pairs, s'appuie sur l'autre). L'enfant fait des mouvements dérangeant ses camarades. L'enfant touche le matériel de ses camarades. L'enfant prend les jouets des autres, leur stylo, leur nourriture.
---	---

	<p>L'enfant arrache un objet des mains d'un de ses camarades. Touche le matériel de l'autre sans nécessairement le prendre.</p>
<p>se contorsionne</p> <p><b>code : t</b></p>	<p>L'enfant se jette à terre (ne se jette pas pour s'amuser). L'enfant se laisse tomber par terre lorsque l'enseignant le tient par le bras par exemple. L'enfant se tortille. L'enfant « fait la roche ».</p>
<p>endommage le matériel</p> <p><b>code : m</b></p>	<p>L'enfant endommage ou tente d'endommager un objet. L'enfant pousse le bureau ou la chaise de ses pairs, est assis sur une chaise et fait « sauter la chaise » pour se rapprocher de la table. L'enfant déchire du papier. L'enfant frappe l'objet (sur la table, contre le mur, par terre) à plusieurs reprises. Ici, regarder quelle est l'intention de l'enfant, faire du bruit ou endommager le matériel. Ex : si l'enfant frappe un gros bout de bois par terre, de façon répétitive et sans trop de force, alors le but est de faire du bruit. Par contre si l'enfant frappe une voiture par terre de toutes ses forces à plusieurs reprises alors on le cote comme endommager le matériel. L'enfant colorie ou dessine sur un objet dont ce n'est pas l'usage. L'enfant lance les objets. L'enfant claque les portes. L'enfant découpe un livre. L'enfant jette un objet par terre. L'enfant saute sur l'objet, le tort, en arrache un morceau Si un enfant jette un objet dans sa boîte à rangement, on ne considère pas cela comme un endommager le matériel.</p>
<p>agresse l'enseignant</p> <p><b>code : A</b> (majuscule, car réfère à enseignant)</p>	<p>L'enfant donne des coups de pied, des coups de poing. L'enfant prend un objet et frappe l'enseignant. L'enfant jette un objet intentionnellement sur l'enseignant L'enfant tire les cheveux, griffe, crache, pince ou mord. L'enfant pousse l'enseignant. L'enfant fonce l'enseignant.</p>

<p>agresse un pair</p> <p><b>code : a</b></p>	<p>L'enfant donne des coups de pied, des coups de poing.</p> <p>L'enfant prend un objet et frappe un de ses camarades.</p> <p>L'enfant jette un objet intentionnellement sur un de ses camarades.</p> <p>L'enfant tire les cheveux, griffe, crache, pince ou mord.</p> <p>L'enfant pousse son camarade.</p> <p>L'enfant fonce sur son camarade.</p> <p>Lorsque l'enfant tente d'émettre un comportement agressif (donner un coup par exemple), mais l'autre arrive à l'éviter, on le cote quand même comme un comportement.</p>
<p>Pas de physique</p> <p><b>code : 3</b></p>	<p>Utiliser ce comportement pour mettre fin à un des comportements de cette catégorie. Comme pour les catégories précédentes, si différents comportements de cette catégorie se suivent, ils mettent fin automatiquement au comportement précédent.</p>

### 3. Autres

Pour cette catégorie, **tous** les comportements sont à **durée indéterminée**. Ainsi vous devez spécifier quand le comportement se termine en utilisant la clef « pas d'autre » 6

<p>ne suit pas les consignes /s'oppose à une demande / ne respecte pas le règlement</p> <p><b>code : n</b></p>	<p>L'enfant continue à faire l'activité en cours et ne répond pas à la demande de l'enseignant.</p> <p>L'enfant secoue la tête en guise de refus.</p> <p>L'enfant est dans un endroit différent de celui demandé par l'enseignant.</p> <p>L'enfant fait comme s'il n'entend pas l'enseignant lui parler :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ « non »</li> <li>○ « je ne veux pas faire ça »</li> </ul> <p>L'enfant prend un objet qu'il n'a pas le droit de prendre.</p> <p>L'enfant ne suit pas le règlement établi.</p>
--	---



	<p>L'enfant court dans la classe. Si l'élève court dans le couloir, on ne cote pas cela comme un comportement.</p> <p>L'enfant se lève pendant une période où il doit être assis.</p> <p>L'enfant n'arrête pas de bouger pendant une période où il doit rester calme.</p> <p>L'enfant va dans un endroit interdit.</p> <p>L'enfant s'enfuit de la classe.</p> <p>L'enfant va aux toilettes sans autorisation.</p> <p>L'enfant se cache quelque part dans la classe.</p> <p>Si l'enfant est censé être assis, mais se met à demi debout tout en restant au-dessus de sa chaise, on ne cote pas le comportement.</p> <p>Si l'élève est censé être assis et se lève pour quelques secondes et se rasseoit, on ne cote pas ce comportement.</p> <p>Lors d'une activité de groupe, si l'élève ne suit pas la consigne le noter et mettre fin au comportement lorsque l'élève se comporte adéquatement ou lorsque l'activité en question est terminée.</p>
<p>pas d'autres</p> <p><b>code : 4</b></p>	<p>Utiliser ce comportement pour mettre fin au comportement « ne suis pas les consignes »</p>



### **Types d'activités**

Pour cette catégorie, **tous** les comportements sont à **durée indéterminée**. Ainsi vous devez spécifier quand le comportement se termine en utilisant la clef « transition » 0 ou en entrant un autre type d'activité.

Coter les activités en mettant le nom de l'enseignant principal sauf pour le comportement retrait où le nom de l'enfant sera associé au comportement. Même si l'enseignant change (exemple les élèves vont en activité avec un enseignant spécialisé ou une autre classe est filmée) on continue d'associer le nom de l'enseignant principal (le premier enseignant) à l'activité.

Spécifier dans la colonne « commentaire » le type d'activité (ex : arts plastiques, lecture à la bibliothèque, orthophonie, etc.).

Changer le type d'activité lorsque l'enseignant donne la consigne ou lorsque vous voyez visuellement que les élèves sont installés pour une nouvelle activité (ex : après période de transition pour aller en arts plastiques, mettre activité de groupe lorsque les enfants sont assis en cercle près du bureau du professeur)

<p>Transition</p> <p><b>Code : 0 (zéro)</b></p>	<p>Période de transition, de changement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ les élèves s'habillent pour la récréation, les élèves arrivent à l'école le matin, les élèves vont en musique ou en arts plastiques, les élèves vont aux toilettes, etc.</li> </ul> <p>Même si les élèves mènent des activités individuelles ou à 2 lors d'une période de transition (par exemple l'arrivée dans la classe), on le cote comme transition étant donné que l'important est de savoir ce qui se passe pour toute la classe et que l'on sache où on se situe au niveau de l'emploi du temps de la journée.</p> <p>On ne cote pas de transition entre un changement d'activité dans la classe (le passage d'une activité individuelle à une</p>
---	---

	activité de groupe est coté 8 puis 9, on ne met pas de transition entre les deux).
Activité collaborative ou partagée = ateliers  <b>Code : 7</b>	L'enseignant assigne une tâche aux élèves et ceux-ci travaillent par groupe de 2 ou 3. L'enseignant se promène dans la classe et s'arrête auprès de chaque groupe.  Par exemple : jouer au restaurant, jouer aux dominos, jouer à la poupée  Deux enfants ou plus se partagent du matériel et jouent ensemble ou travaillent ensemble.  Par exemple : jouer aux voitures, jouer au docteur
Activité individuelle ou parallèle = une activité de jeu libre  <b>Code : 8</b>	L'enfant s'affaire à des activités motrices, seul, ou manipule des jouets seul.  Par exemple : dessin, lecture, pâte à modeler, arrivée dans la classe  Deux enfants ou plus jouent à proximité avec du matériel semblable, mais n'interagissent pas.  Par exemple : jouer à la pâte à modeler, faire du dessin  L'enseignant ne dirige pas l'activité de façon générale
Activité de groupe (menée par l'enseignant) = une activité dirigée  <b>Code : 9</b>	Les enfants sont assis en groupe sur un tapis et l'enseignant et assis/debout en face d'eux.  Par exemple : chant, lecture, routine du matin  L'activité peut être de style individuel (par exemple : la lecture ou la pâte à modeler, un exercice de mathématiques), mais les enfants font tous la même activité et sont dirigés par l'enseignant.
Retrait <b>Code : R</b>	Retrait de l'enfant de la classe ou sur la chaise « baboune » ou sur un banc.

Fin de retrait Code : F	Fin du retrait.
----------------------------	-----------------

**Modifier :**

<b>Crier :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ne crie pas : 0</li> <li>○ En criant : 9</li> </ul>	L'enseignant hausse ou non la voix lorsqu'il fait une intervention verbale : observer l'intensité de la voix
<b>Proximité :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• À côté (de l'élève) : 1</li> <li>• Dans la pièce : 2</li> <li>• En dehors (de la pièce) : 3</li> <li>• Indéfinissable (on ne voit pas l'enseignant) : 4</li> </ul>	Position de l'enseignant lorsque le comportement a lieu.  Est-il juste à côté de l'élève ? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Par exemple : assis à la table avec élève</li> <li>○ Proximité physique</li> </ul> Dans la classe, mais pas à côté de l'élève ? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Par exemple enseignant est au bureau et élève à la table</li> </ul> En dehors de la classe ?  On ne sait pas.

Lorsque vous avez fini d'observer, bien s'assurer de nettoyer la liste de comportements afin de ne pas avoir d'erreurs. Vérifier qu'il n'y a pas d'espaces de temps sans comportements associés ou avec seulement le nom d'un enseignant ou d'un élève.

## ANNEXE J

### FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE POUR LES ENSEIGNANTS



Étude exploratoire sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant  
une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement

---

**Fiche sociodémographique**

---

**Les informations contenues dans ce formulaire sont strictement confidentielles.**

Date : 20 / /  
année mois jour

Numéro d'identification

Complété par : \_\_\_\_\_

**Veillez compléter les informations suivantes.**

**a) Identification de la personne**

1- Date de naissance : \_\_\_\_\_  
année mois jour

2- Sexe : ☐ Homme ☐ Femme

**b) Formation de la personne**

1- Quel est votre dernier niveau de scolarité complété?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Secondaire non complété            | <input type="checkbox"/> Universitaire (baccalauréat) |
| <input type="checkbox"/> Diplôme d'études secondaires (DES) | <input type="checkbox"/> Universitaire (maîtrise)     |
| <input type="checkbox"/> Collégial (DEC)                    | <input type="checkbox"/> Universitaire (doctorat)     |

2- Lors de vos études, avez-vous reçu de la formation spécifiquement sur la déficience intellectuelle?

☐ Oui ☐ Non

3- En dehors de vos études, avez-vous déjà reçu une formation sur la déficience intellectuelle?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, spécifiez : \_\_\_\_\_

Si oui, environ combien d'heures de formation estimez-vous avoir reçues?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Moins de 10 heures           | <input type="checkbox"/> Entre 30 et 39 heures |
| <input type="checkbox"/> Entre 10 heures et 29 heures | <input type="checkbox"/> Plus de 40 heures     |

4- En dehors de vos études, avez-vous déjà reçu une formation sur les troubles du comportement?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, spécifiez : \_\_\_\_\_

Si oui, environ combien d'heures de formation estimez-vous avoir reçues?

☐ Moins de 10 heures

☐ Entre 30 et 39 heures

☐ Entre 10 heures et 29 heures

☐ Plus de 40 heures

5- Est-ce que votre formation est suffisante pour vos besoins avec vos élèves?

☐ Oui ☐ Non

Sinon,

spécifiez : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**c) Expérience**

1- Depuis combien de temps travaillez-vous dans le domaine de la déficience intellectuelle?

Nombre d'années :

\_\_\_\_\_

Nombre de mois :

\_\_\_\_\_

2- Quel type de poste avez-vous occupé ?

a. \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

d. \_\_\_\_\_

3- Quel est votre emploi actuel? \_\_\_\_\_

4- Avec quelle population avez-vous le plus travaillé ?

☐ Enfants (entre 4 et 12 ans

☐ Adolescents (entre 13 et 21 ans)

☐ Adultes (18 ans et plus)

5- Avez-vous déjà eu un accident de travail (c'est-à-dire un accident qui requiert au moins une journée d'arrêt de travail) suite à l'émission d'un trouble du comportement d'un de vos usagers ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, spécifiez (type du comportement émis ; temps de convalescence): \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---



## APPENDICE K

### FICHE SOCIODÉMOGRAPHIQUE POUR LES ÉLÈVES

Étude exploratoire sur les attitudes des enseignants travaillant avec des enfants ayant  
une déficience intellectuelle et présentant des troubles du comportement

---

**Fiche sociodémographique**

---

**Les informations contenues dans ce formulaire sont strictement confidentielles.**

Date : 20 / /  
année mois jour

Numéro d'identification

Complété par : \_\_\_\_\_

**Veillez compléter les informations suivantes.**

**a) Identification de la personne évaluée**

1- Date de naissance : \_\_\_\_\_  
année mois jour

2- Sexe : ☐ Homme ☐ Femme

3- Niveau de DI :

- ☐ limite
- ☐ légère
- ☐ moyenne
- ☐ sévère
- ☐ profonde

#### 4- Présence de troubles du comportement

##### a. Détruit les biens

###### i. Fréquence

- ☐ Jamais
- ☐ Moins d'une fois par mois
- ☐ Une à trois fois par mois
- ☐ Une à six fois par semaine
- ☐ Une à 10 fois par jour
- ☐ Une fois ou plus par heure

###### ii. Sévérité

- ☐ Pas sévère, pas un problème
- ☐ Légèrement sévère, problème léger
- ☐ Modérément sévère; problème moyen
- ☐ Très sévère; problème sévère
- ☐ Extrêmement sévère; problème critique

##### b. Blesse autrui

###### i. Fréquence

- ☐ Jamais
- ☐ Moins d'une fois par mois
- ☐ Une à trois fois par mois
- ☐ Une à six fois par semaine
- ☐ Une à 10 fois par jour
- ☐ Une fois ou plus par heure

ii. Sévérité

- ☐ Pas sévère, pas un problème
- ☐ Légèrement sévère, problème léger
- ☐ Modérément sévère; problème moyen
- ☐ Très sévère; problème sévère
- ☐ Extrêmement sévère; problème critique

**b) Milieu résidentiel**

1- Type :

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Famille naturelle                            | <input type="checkbox"/> Centre hospitalier      |
| <input type="checkbox"/> Ressource intermédiaire                      | <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____ |
| <input type="checkbox"/> Résidence à assistance continue              |  |
| <input type="checkbox"/> CHSLD  |  |
| <input type="checkbox"/> Ressource de type familial (ex :<br>RTF, FA) |  |

2- Depuis combien de temps la personne vit-elle dans ce milieu ? (ans et mois) \_\_\_\_\_

**c) Syndromes génétiques**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Aucun                             | <input type="checkbox"/> Syndrome de Down          |
| <input type="checkbox"/> Syndrome du X fragile             | <input type="checkbox"/> Syndrome de Lesh-Nyhan    |
| <input type="checkbox"/> Syndrome de Prader-Willi          | <input type="checkbox"/> Syndrome d'Angelman       |
| <input type="checkbox"/> Sclérose tubéreuse de Bourneville | <input type="checkbox"/> Syndrome de Smith-Magenis |
| <input type="checkbox"/> Syndrome du « cri-du-chat »       | <input type="checkbox"/> Syndrome vélocardiofacial |
| <input type="checkbox"/> Phénylcétonurie                   | <input type="checkbox"/> Syndrome de William       |
| <input type="checkbox"/> Syndrome Cornelia de Lange        | <input type="checkbox"/> Autre, précisez : _____   |



**d) Troubles de santé mentale**☐ Oui ☐ Non

Si oui, spécifiez : \_\_\_\_\_

Date du diagnostic : \_\_\_\_\_

Professionnel ayant établi le diagnostic (indiquez sa profession) :  
\_\_\_\_\_Condition du trouble : ☐ stabilisé ☐ en rémission ☐ actif**e) Santé physique****1- Type**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Épilepsie             | <input type="checkbox"/> Allergie et intolérance alimentaire |
| <input type="checkbox"/> Paralyse<br>cérébrale | <input type="checkbox"/> Troubles gastro-intestinaux         |
| <input type="checkbox"/> Dysphagie             | <input type="checkbox"/> Problèmes respiratoires             |
| <input type="checkbox"/> Problème<br>auditif   | <input type="checkbox"/> Autres, précisez : _____            |
| <input type="checkbox"/> Problème de<br>vision |  |

**2- Présence d'appareils (ex : appareils auditifs, lunettes, loupe, chaise roulante, cane, prothèses, etc.)**☐ Oui ☐ Non

Si oui, précisez : \_\_\_\_\_

**f) Médication**

Nom du médicament	Motif pour la prise du médicament

**g) Mode de communication**

1- La personne est-elle capable de s'exprimer verbalement?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, précisez la langue utilisée :

\_\_\_\_\_

Sinon, précisez la forme de communication utilisée :

☐ Langage des signes

☐ Appareil de communication orale

☐ Communication par

☐ Autres (vocalisations, gestes) : \_\_\_\_\_

symboles (pictogrammes)

\_\_\_\_\_

2- Indiquez dans quelle mesure la personne arrive à communiquer avec les personnes qu'elle connaît bien

☐ Pas du tout

☐ Un peu

☐ Assez bien

☐ Très bien

**h) Interventions mises en place**

1. Est-ce qu'une évaluation fonctionnelle a été faite pour cette personne?

☐ Oui ☐ Non

2. Est-ce qu'un plan d'intervention a été développé pour cette personne?

☐ Oui ☐ Non

3. Est-ce qu'une fiche d'escalade a été développée pour cette personne?

☐ Oui ☐ Non

4. Quel type d'intervention est utilisé pour cette personne?

---

5. Quel type d'activités est fait avec cette personne?

---

6. Quel est le nombre d'heures d'intervention alloué à cette personne sur une base hebdomadaire?

---

## APPENDICE L

### VIGNETTES



**Mise en situation:**

Il arrive que les enfants ayant une déficience intellectuelle émettent des comportements problématiques en classe et que cela entrave le bon déroulement du cours.

Afin de mieux connaître les interventions que vous mettez en place dans une telle situation, nous vous proposons trois situations fictives décrivant un élève émettant des comportements problématiques. Imaginez que les scènes décrites ci-dessous ont lieu dans votre classe et font référence à un de vos élèves.

Essayer de répondre le plus clairement et en donnant le plus de détails possible aux questions suivantes.

*« Un enfant ayant entre 4 et 8 ans et ayant une déficience intellectuelle émet des comportements problématiques de type: "destruction de biens" entre une à dix fois par jour. Ces comportements sont considérés comme étant modérément sévères. Par exemple, alors que vous menez une activité de découpage, l'enfant prend un jouet et frappe ce jouet contre le sol ou le mur à plusieurs reprises. »*

1. Décrivez l'intervention que vous utilisez généralement dans ce type de situation

---

---

---

---

---

---

---

2. Généralement quelles émotions ressentez-vous face à ce comportement?

---

---

---

---

---

---

---

3. Utilisez-vous des interventions pour prévenir l'apparition de ce type de comportements? Expliquez

---

---

---

---

---

---

---

*« Un enfant ayant entre 4 et 8 ans et ayant une déficience intellectuelle émet des comportements problématiques de type: "agression envers autrui" entre une à dix fois par jour. Ces comportements sont considérés comme étant modérément sévères. Par exemple, alors que vous menez une activité, un élève donne des tapes (coups avec les mains) qui pourraient blesser un de ses pairs. »*

1. Décrivez l'intervention que vous utilisez généralement dans ce type de situation

---

---

---

---

---

---

---

2. Généralement quelles émotions ressentez-vous face à ce comportement?

---

---

---

---

---

---

---



3. Utilisez-vous des interventions pour prévenir l'apparition de ce type de comportements? Expliquez

---

---

---

---

---

---

---

*« Un enfant ayant entre 4 et 8 ans et ayant une déficience intellectuelle émet des comportements problématiques de type: "agression envers autrui" entre une à dix fois par jour. Ces comportements sont considérés comme étant modérément sévères. Par exemple, alors que vous menez une activité, un élève donne des coups de pieds qui pourraient vous blesser. »*

1. Décrivez l'intervention que vous utilisez généralement dans ce type de situation

---

---

---

---

---

---

---

2. Généralement quelles émotions ressentez-vous face à ce comportement?

---

---

---

---

---

---

---

3. Utilisez-vous des interventions pour prévenir l'apparition de ce type de comportements? Expliquez

---

---

---

---

---

---

---

## RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision process*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(0), 27-58.
- Ajzen, I., and Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Ajzen, I., and Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Akrami, N., Ekehammar, B., Claesson, M., and Sonnander, K. (2006). Classical and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), 605-617.
- Allemandou, B. (2001). *Histoire du handicap: Enjeux scientifiques, enjeux politiques*. Bordeaux, France: Les Études Hospitalières.
- Allen, D. (1999). Mediator analysis: an overview of recent research on carers supporting people with intellectual disability and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 43(4), 325-339.
- Allen, D. (2008). The relationship between challenging behaviour and mental ill-health in people with intellectual disabilities: A review of current theories and evidence. *Journal of Intellectual Disabilities*, 12(4), 267-294.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Dans C. Murchison (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, United Kingdom: Clark University Press.
- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV-TR: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris, France: Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.



- Anderson, L. T., and Ernst, M. (1994). Self-injury in Lesh-Nyhan disease. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(1), 67-81.
- Antonak, R. F., and Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities. Methods, psychometrics, scales*. Springfield, MA: Charles C Thomas Publisher.
- Antonak, R. F., and Livneh, H. (1995). Direct and indirect methods to measure attitudes toward persons with disabilities, with an exegesis of the error-choice test method. *Rehabilitation Psychology*, 40(1), 3-24.
- Antonak, R. F., and Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 22(5), 211-224.
- Arborio, A. M., et Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris, France: Armand Colin Éditeur.
- Aspland, H., and Gardner, F. (2003). Observational measures of parent-child interaction: An introductory review. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(3), 136-143.
- Bach, M. (2007). Changing perspectives on developmental disabilities. Dans I. Brown and M. Percy (Eds.), *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities* (pp. 35-57). Baltimore, MD: Brookes.
- Bailey, B. A., Hare, D. J., Hatton, C., and Limb, K. (2006). The response to challenging behaviour by care staff: Emotional responses, attributions of cause and observations of practice. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(3), 199-211.
- Baillie, B. A., and Thompson, L. L. (1993). *A delicate balance. Ethical considerations in behavior management*. Mountville, PA: Vida Publishing.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *American Psychologist*, 34(2), 122-147.
- Barisnikov, K., et Petitpierre, G. (1994). *Introduction. Défectologie et déficience mentale. Vygotski*. Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et Formation*, 51(0), 105-118.

- Bautier, E., et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France: PUF.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences humaines*. Paris, France: La Découverte.
- Beckwith, J. B., and Matthews, J. M. (1995). Measurement of attitudes of trainee professionals to people with disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(4), 255-262.
- Benson, B., and Brooks, W. T. (2008). Aggressive challenging behaviour and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 21(5), 454-548.
- Blondin, D. (2005). L'observation en situation en milieu primaire: dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives*, 2(0), 18-37.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France: La Dispute.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris, France: Editions de Minuit.
- Breckler, S. J., and Wiggins, E. C. (1989). Affect versus evaluation in the structure of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25(0), 253-271.
- Bromley, J., and Emerson, E. (1995) Beliefs and emotional reactions of care staff working with people with challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research* 39(4), 341-52.
- Carr, E. G., Taylor, J. C., and Robinson, S. (1991). The effects of severe behavior problems in children on the teaching behavior of adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3(24), 523-535.
- Casanova, R. (1999). *La classe spécialisée, une classe ordinaire?* Paris, France: ESF éditeur.
- Champoux, L., Couture, C., et Royer, E. (1992). *École et comportement. L'observation systématique du comportement*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Chung, C. M., and Harding, C. (2009). Investigating burnout and psychological well-being of staff working with people with intellectual disabilities and challenging behaviour: The role of personality. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(6), 549-560.

- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignements: caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires. Dans Y. Lenoir (Eds), *Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques* (pp.11-28). Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement* 20(1), 37-46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second Edition. New York, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coles, S., and Scior, K. (2012). Public attitudes towards people with intellectual disabilities: a qualitative comparison of white british and south asian people. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(2), 177-188.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2007). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle*. Proposition d'un cadre organisationnel. Retiré de [http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion\\_scolaire\\_cadre\\_organisationnel.pdf](http://www.cdpcj.qc.ca/publications/inclusion_scolaire_cadre_organisationnel.pdf).
- Cone, J. D. (1999). Observational assessment: Measure development and research issues. Dans P. C. Kendall, J. N. Butcher et G. N. Holmbeck (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (pp. 183-223): New York, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Conner, M., Warren, R., Close, S., and Sparks, P. (1999). Alcohol Consumption and the Theory of Planned Behavior: An Examination of the Cognitive Mediation of Past Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(8), 1676-1704.
- Coulibaly, A., et Deman, C. (1978). Observation des situations didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45(0), 149-154.
- Crocker, A. G., Mercier, C., Lachapelle, Y., Brunet, A., Morin, D., and Roy, M. E. (2006). Prevalence and types of aggressive behaviour among adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(9), 652-661.
- Cudré-Mauroux, A. (2010). Staff attributions about challenging behaviours of people with intellectual disabilities and transactional stress process: a qualitative study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(1), 26-39.



- Dagnan, D., Trower, P. and Smith, R. (1998). Care staff responses to people with learning disabilities and challenging behaviour: A cognitive-emotional analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 37(1), 59-68.
- D'Arripe, A., et Routier, C. (2013). Au-delà de l'opposition entre savoir profane et savoir expert : une triangulation des méthodes. *Recherches qualitatives*, 15(0), 221-233.
- De Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Verhulst, F. C., and Koot, H. M. (2007). Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(5), 498-507.
- De Winter, C. F., Jansen, A. A. C., and Evenhuis, H. M. (2011). Physical conditions and challenging behaviour in people with intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(7), 675-698.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., and Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1087-1098.
- Desrochers, M. N., Hile, M. G., and Williams-Moseley, T. L. (1997). Survey of functional assessment procedures used with individuals who display mental retardation and severe problem behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 101(5), 535-546.
- Dilworth, J. A., Phillips, N., and Rose, J. (2011). Factors relating to staff attributions of control over challenging behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(1), 29-38.
- Dowdney, L., Mrazek, D., Quinton, D., and Rutter, M. (1984). Observation of parent-child interaction with two to three year olds. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 25(3), 379-407.
- Droz, R. (1984). Observations sur l'observation. Dans M. P. Michiels-Philippe (Eds.), *L'observation*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Dubet, E. (2005). *Pour une conception dialogique de l'individu. L'individu comme machine à poser et à résoudre des problèmes sociologiques*. Retiré de <http://www.espacestemps.net/en/articles/pour-une-conception-dialogique-de-lrsquoindividu-en/>.



- Dufresne, M. (1991). *Étude étiologique de la dominance sociale lors de la formation de groupes restreints d'enfants d'âge préscolaire* (Maîtrise en Éducation, Université du Québec, Abitibi-Témiscamingue). Retiré de <http://depositum.uqat.ca/180/1/mariodufresne.pdf>.
- Dykens, E. M., Cassidy, S. B., and King, B. H. (1999). Maladaptive behavior differences in Prader-Willi syndrome due to paternal deletion versus maternal uniparental disomy. *American Journal on Mental Retardation*, 104(1), 67-77.
- Eagly, A. H., and Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Eddy, J. M., Dishion, J. T., and Stoolmiller, M. (1998). The analysis of intervention change in children and families: Methodological and conceptual issues embedded in intervention studies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(1), 53-69.
- Einfeld, S. L., and Tonge, J. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: II. Epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(2), 99-109.
- Einfeld, S. L., Smith, A., Durvasula, S., Florio, T., and Tonge, B. (1999). Behavior and emotional disturbance in Prader-Willi syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 82(2), 123-127.
- Elmes, D. G., Kantowitz, B. H., and Roediger, H. L. (2003). *Research methods in psychology*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Embregts, P. J. C. M., Didden, R., Huitink, C., and Schreuder, N. (2009). Contextual variables affecting aggressive behaviour in individuals with mild to borderline intellectual disabilities who live in a residential facility. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(3), 255-264.
- Emerson, E. (1995). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with learning difficulties*. Cambridge, United Kingdom: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Emerson, E. (2001). *Challenging Behaviour: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities* (2 ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

- Emerson, E., and Bromley, J. (1995). The form and function of challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(5), 388-398.
- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., and Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviors: a total population study. *Research in Developmental Disabilities*, 22(1), 77-93.
- Falardeau, E., et Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 33(2), 96-121.
- Findler, L., Vilchinsky, N., and Werner, S. (2007). The multidimensional Attitudes Scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176.
- Fletcher, R., Loschen, E., Stavrakaki, C., and First, M. (Eds.). (2007). *Diagnostic Manual -- Intellectual Disability (DM-ID): A Textbook of Diagnosis of Mental Disorders in Persons with Intellectual Disability*. Kingston, NY: NADD Press.
- Forget, J. (1981). Programme de recherche sur l'implantation d'un modèle d'enseignement systématique : aspects méthodologiques et résultats. *La technologie du comportement*, 5, 3-86.
- Forget, J., et Otis, R. (1984). *La modification de comportements sociaux difficiles chez l'enfant*. Dans O. Fontaine, J. Cottraux et R. Ladouceur (Eds), *Cliniques de thérapie comportementale* (pp.223-244). Liège, Belgique : Pierre Mardaga.
- Fox, L., Dunlap, G., and Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157.
- Foxx, R. M., and Dufrense, D. (1984). "Harry": the use of physical restraint as a reinforcer, timeout from restraint, and fading restraint in treating a self-injurious man. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 19(4), 1-13.
- French, D. C., and Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Gardner, F. (2000). Methodological issues in the direct observation of parent-child interaction: Do observational findings reflect the natural behavior of participants? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(3), 185-198.

- Gardner, W. I. (2002). *Aggression and Other Disruptive Behavioral Challenges: Biomedical and Psychosocial Assessment and Treatment*. Kingston, NY: NADD Press.
- Gascon, H. (2003). Préface. Dans M. J. Tassé et D. Morin (Eds.), *La déficience intellectuelle* (p. ix-xii). Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Gillham, B. (2008). *Observation Techniques: Structured To Unstructured*. London, New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Good, T. L., and Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms, 7e*. New York, NY: Longman.
- Goodwin, C. J. (2002). *Research in psychology. Methods and design. Third edition*. New York, NY: John Wiley et Sons.
- Grey I. M., McClean B. and Barnes-Holmes D. (2002) Staff attributions about the causes of challenging behaviours: Effects of longitudinal training in multi-element behaviour support. *Journal of Learning Disabilities* 6(3), 297-312.
- Guikas, I., and Morin, D. (2013). Situation in special education: Interaction between teachers and children who have intellectual disability and who display challenging behaviours. *Manuscript submitted for publication*.
- Guikas, I., Morin, D. et Bigras, M. (2013). Considérations théoriques et méthodologiques pour le développement d'une grille d'observation des comportements d'enseignants face à des comportements problématiques d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans un contexte de classe spéciale. *Manuscript soumis pour publication*.
- Hall S., Oliver, C., and Murphy, G. (2001). Early development of self-injurious behavior: an empirical study. *American Journal on Mental Retardation*, 106(2), 189-199.
- Harlow, H. F., and Zimmermann, R. R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130(3373), 421-432.
- Harlow, H. F., Dodsworth, R. O., and Harlow, M. K. (1965). Total social isolation in monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 54(1), 90-97.



- Harris, J. C. (2006). *Intellectual Disability: Understanding its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment*. New York, NY: Oxford University Press.
- Harris, J. C. (2010). *Intellectual disability. A guide for families and professionals*. New York, NY: Oxford University Press.
- Harris, C. F., and Lahey, B. B. (1982a). Subject reactivity in direct observational assessment: a review and critical analysis. *Clinical Psychology Review*, 2(4), 523-538.
- Harris, C. F., and Lahey, B. B. (1982b). Recording system bias in direct observational methodology: A review and critical analysis of factors causing inaccurate coding behavior. *Clinical Psychology Review*, 2(4), 539-556.
- Hastings, R. P. (1995) Understanding factors that influence staff responses to challenging behaviour: an exploratory interview study. *Mental Handicap Research* 8(4), 296-320.
- Hastings, R. P. (1997a). Measuring staff perceptions of challenging behaviour: the Challenging Behaviour Attribution Scale (CHABA). *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(6), 495-501.
- Hastings, R. P. (1997b). Staff beliefs about the challenging behaviors of children and adults with mental retardation. *Clinical Psychological Review*, 17(7), 775-790.
- Hastings, R. P. (2002). Do challenging behaviors affect staff psychological well-being? Issues of causality and mechanism. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 455-467.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in Special Education Settings and Behaviour Problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25(23), 207-221.
- Hastings, R. P., and Brown, T. (2000). Functional assessment and challenging behaviors : some future directions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(4), 229-240.
- Hastings, R. P., and Brown T. (2002) Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research* 46(2), 144-50.



- Hastings, R. P., and Remington, B. (1994a). Staff behaviour and its implications for people with learning disabilities and challenging behaviours. *British Journal of Clinical Psychology*, 33(4), 423-438.
- Hastings, R. P., and Remington, B. (1994b). Rules of engagement: Toward an analysis of staff responses to challenging behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 15(0), 279-298.
- Hastings, R. P., Remington, B., and Hopper, G. M. (1995). Experienced and inexperienced health care workers' beliefs about challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(6), 474-483.
- Hensel, J. M., Lunskey, Y., and Dewa, C. S. (2012). Exposure to client aggression and burnout among community staff who support adults with intellectual disabilities in Ontario, Canada. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(9), 910-915.
- Heyvaert, M., Maes, B., Van Den Noortgate, W., Kuppens, S., and Onghena, P. (2012). A multilevel meta-analysis of single-case and small-n research on interventions for reducing challenging behavior in persons with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 766-780.
- Hill, C., and Dagnan, D. (2002). Helping, attributions, emotions and coping style in response to people with learning disabilities and challenging behaviour. *Journal of Learning Disabilities*, 6(4), 363-372.
- Hintze, J. M. (2005). Psychometrics of direct observation. *School Psychology Review*, 34(4), 507-519.
- Holden, B., and Gitlesen, J. P. (2006). A total population study of challenging behavior in the county of Hedmark, Norway: prevalence and risk markers. *Research in Developmental Disabilities*, 27(4), 456-465.
- Hudson, A. M., Matthews, J. M., Gavidia-Payne, S. T., Cameron, C. A., Mildon, R. L., Radler, G. A., and Nankervis, K. L. (2003). Evaluation of an intervention system for parents of children with intellectual disability and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4), 238-249.
- Iacobucci, D., and Wasserman, S. (1988). A general framework for the Statistical analysis of Sequential dyadic interaction data. *Psychological Bulletin*, 103(3), 379-390.

- Jack, S. L., Shores, R. E., Denny, R. K., Gunter, P. L., DeBriere, T., and DePaepe, P. (1996). An analysis of the relationship of teachers' reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions. *Journal of Behavioral Education*, 6(1), 67-87.
- Jahoda, A., and Wanless, L. K. (2005) Knowing you: The interpersonal perceptions of staff towards aggressive individuals with mild to moderate intellectual disabilities in situations of conflict. *Journal of Intellectual Disability Research* 49(7), 544-51.
- Jenkins, R., Rose, J., and Lovell, C. (1997). Psychological well-being of staff working with people who have have challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(6), 502-511.
- Jones, C., and Hastings, R. P. (2003). Staff reactions to self-injurious behaviours in learning disability services: Attributions, emotional responses and helping. *British Journal of Clinical Psychology*, 42(2), 189-203.
- Juhel, J.-C. (1997). *La déficience intellectuelle: connaître, comprendre, intervenir*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Kaplan, A., Gheen, M., and Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191-211.
- Kelly, Á., Carey, S., McCarthy, S., and Coyle, C. (2007) Challenging behaviour: Principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education* 22(2), 161-81.
- Ketele, J.-M. (1987). *Méthodologie de l'observation*: Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Kiernan, C., and Kiernan, D. (1994). Challenging behaviour in schools for pupils with severe learning difficulties. *Mental Handicap Research*, 7(3), 177-201.
- Kohn, R. C., et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris, France: L'Harmattan.
- Kozak, A., Kersten, M., Schillmöller, Z., and Nienhaus, A. (2013). Psychosocial work-related predictors and consequences of personal burnout among staff working



- with people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 102-115.
- Krajewski, J., and Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental retardation*, 38(2), 154-162.
- L'Abbé, Y., et Morin, D. (2001). *Comportements agressifs et retard mental : Compréhension et intervention*. Eastmen, Québec: Editions Behaviora Inc.
- Labruffe, A. (2005). *Compétences relationnelles. Du savoir-être au savoir-faire*. Saint-Denis La Plaine, France: AFNOR.
- Lambrechts, G., et Maes, B. (2009). Analysis of staff reports on the frequency of challenging behaviour in people with severe or profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), 863-872.
- Lambrechts, G., Kuppens, S., and Maes, B. (2009). Staff variables associated with the challenging behaviour of clients with severe or profound intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(7), 620-632.
- Lambrechts, G., Van Den Noortgate, W., Eeman, L., and Maes, B. (2010). Staff reaction to challenging behaviour: An observation study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 525-535.
- Laplanche, J., et Pontalis, J.-B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, France: Quadrige / Presses Universitaires de France.
- Larousse. (1993). *Grand larousse universel tome 2*. Paris, France: Larousse.
- Leconte-Beauport, M.-F. (1995). Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations véhiculées par les formateurs dans la relation éducative. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 3-36.
- Lowe, K., Allen, D., Jones, E., Brophy, B., Moore, K., and James, W. (2007). Challenging behaviours: prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(8), 625-636.
- Luckasson, R., Coulter, D., Polloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Snell, M., . . . Stark, J. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (9th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Malcuit, G., Pomerleau, A., et Maurice, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage: termes et concepts*. Montréal, Québec: Edisem, Maloine.
- Male, D., and May, D. (1997a). Burnout and workload in teachers of children with severe learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 25(3), 117-121.
- Male, D., and May, D. (1997b). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24(3), 133-140.
- Margolin, G., Oliver, P. M., Gordis, E. B., O'Hearn, H. G., Medina, A. M., Ghosh, C. M., and Morland, L. (1998). The nuts and bolts of behavioral observation of marital and family interaction. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(4), 195-213.
- Martin, J.-F. (2002). *La déficience intellectuelle: Concepts de base*. Montréal, Québec: Éditions Saint-Martin.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2(0), 5-17.
- McCaughey, T. J., and Strohmer, D. C. (2005). Prototypes as an Indirect Measure of Attitudes Toward Disability Groups. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(2), 89-99.
- McClintock, K., Hall, S., and Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(6), 405-416.
- McIntyre, L. L. (2008). Adapting Webster-Stratton's incredible years parent training for children with developmental delay: Findings from a treatment group only study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(12), 1176-1192.
- Memisevic, H., and Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Mérineau-Côté, J., and Morin, D. (2013). Correlates of restraint and seclusion for adults with intellectual disabilities in community services. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(2), 182-190.



- Mertan, B., et Nadel, J. (1991). La communication entre jeunes enfants en présence et en l'absence de l'adulte. *Enfance*, 45(12), 7-24.
- Mills, S., and Rose, J. (2011). The relationship between challenging behaviour, burnout and cognitive variables in staff working with people who have intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(9), 844-857.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Bibliothèque nationale du Québec. Retiré de <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001nb.pdf>.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Retiré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/19-7065.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/19-7065.pdf).
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. Retiré de [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand\\_1.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf).
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, éducation primaire*. Gouvernement du Québec. Retiré de <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001nb.pdf>
- Mitchell, G., and Hastings, R. P. (1998). Learning disability care staff's emotional reactions to aggressive challenging behaviours: Development of a measurement tool. *British Journal of Clinical Psychology*, 37(4), 441-449.
- Mitchell, G., and Hastings, R. P. (2001). Coping, burnout, and emotion in staff working in community services for people with challenging behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 106(5), 448-459.
- Morgan, G. M., and Hastings, R. P. (1998). Special educators' understanding of challenging behaviours in children with learning disabilities: sensitivity to information about behavioural function. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 26(1), 43-52.

- Morin, D. (2013). Syndromes génétiques et phénotypes comportementaux. Dans R. Broca (Eds.), *La déficience intellectuelle face au progrès des neurosciences. Repenser les pratiques de soin* (pp. 313). Lyon, France: Chronique sociale.
- Morin, D., Crocker, A. G., Beaulieu-Bergeron, R., and Caron, J. (2013). Validation of the attitudes toward intellectual disability - ATTID questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 268-278.
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, P., and Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: a multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279-292.
- Morissette, D. (1996). *Guide pratique de l'évaluation sommative: Gestion des épreuves et des examens*. Montréal, Québec: De Boeck Université.
- Moss, S., Emerson, E., Kiernan, C., Turner, S., Hatton, C., et Alborz, A. (2000). Psychiatric symptoms in adults with learning disability and challenging behaviour. *British Journal of Psychiatry*, 177(5), 452-456.
- Mossman, D. A., Hastings, R. P., and Brown, T. (2002). Mediators' emotional responses to self-injurious behavior: an experimental study. *American Journal on Mental Retardation*, 107(4), 252-260.
- Mouchtouris, A. (2012). *L'observation: un outil de connaissance du monde*. Paris, France: L'Harmattan.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2006). *Cadre de référence national pour la conclusion d'ententes de services entre les centres de santé et de services sociaux et les centres de réadaptation en déficience intellectuelle*. Gouvernement du Québec. Retiré de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2005/05-809-01.pdf>.
- Mucchielli, R. (1996). *L'observation psychologique et psychosociologique*. Paris, France: ESF.
- Muckler, F. A. (1992). Selecting performance measures: "Objective" versus "Subjective" measurement. *Human Factors*, 34(4), 441-455.
- Natta, M. B., Holmbeck, G. N., Jo Kupst, M., Pines, R. J., and Schulman, J. L. (1990). Sequences of staff-child interactions on a psychiatric inpatient unit. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(1), 1-14.

- Noldus Information Technology. (2012). *The Observer XT: The next generation of observation software (version 11)*. Wageningen, Netherlands: Noldus Information Technology.
- Noone, S. J., Jones, R. S. P., and Hastings, R. P. (2003). Experimental effects of manipulating attributional information about challenging behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 295-301.
- Noone, S. J., Jones, R. S. P., and Hastings, R. P. (2006). Care staff attributions about challenging behaviors in adults with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27(2), 109-120.
- Norimatsu, H., et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris, France: Armand Colin.
- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric Theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Oboeuf, A., Gérard, B., et Sudre, D. (2013). Se focaliser sur la situation sociale : quelques pistes pour modéliser les rapports de l'acteur à autrui, l'espace, le temps et les objets. *Recherches qualitatives*, 15(0), 200-220.
- Olson, J. M., and Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44(0), 117-154.
- Organisation mondiale de la santé. (1993). *CIM 10-Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement: descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*. Genève, Suisse : Organisation mondiale de la santé.
- Organisation mondiale de la santé. (2008a). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes: Dixième révision. CIM-10*. Genève, Suisse: Organisation mondiale de la santé.
- Organisation mondiale de la santé. (2008b). *Classification Statistique Internationale des Maladies et des Problèmes de Santé Connexes*. Retiré de <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#/F70-F79>.
- Organisation mondiale de la santé. (2011). A conceptual framework for the revision of the ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. *World Psychiatry*, 10(2), 86-92.

- Parmenter, T. R., Einfeld, S. L., Tonge, B. J., et Dempster, J. A. (1998). Behavioural and emotional problems in the classroom of children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23(1), 71-77.
- Pfungst, O. (1911). *Clever Hans (the horse of Mr. von Osten): A contribution to experimental animal and human psychology* (traduit par C. L. Rahn). New York, NY: Henry Holt.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Poirier, N. (1996). *L'analyse quantitative de la relation entre les sources d'attention sociale et la sensibilité sociale des enfants autistes et asperger*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Priestly, M. (1998). Constructions and creations: Idealism, materialism and disability theory. *Disability and Society*, 13(1), 75-94.
- Rae, H., and Murray, G. (2011). Teaching staff knowledge, attributions and confidence in relation to working with children with an intellectual disability and challenging behaviour. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 295-301.
- Reeve, C. E., and Carr, E. G. (2000). Prevention of severe behavior problems in children with developmental disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 144-160.
- Richardson, V., et Heckman, P. (1996). Rétroaction vidéo et amitié critique. Des prémisses de l'action pédagogique au changement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 635-650.
- Rivard, M. (2011). *Progression des comportements sociaux et verbaux et effets de la sensibilité sociale chez des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme inscrits à un programme d'intervention comportementale précoce*. (Thèse de doctorat). Accessible par <http://www.archipel.uqam.ca/4145/1/D2130.pdf>.
- Rojahn, J., and Tassé, M. J. (1996). Psychopathology in Mental Retardation. Dans J. W. Jacobson et J. A. Mulick (Eds.), *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 147-156). Washington, DC: American Psychological Association.



- Rose, D., and Rose, J. L. (2005). Staff in services for people with intellectual disabilities: the impact of stress on attributions of challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(11), 827-838.
- Rosenberg, M. J., and Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitude. Dans M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson et J. Brehm (Eds.), *Attitude organisation and change*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Salvador-Carull, L., Reed, G. M., Vaez-Azizi, L. M., Cooper, S.-A., Martinez-Leal, R., Bertelli, M., . . . Saxena, S. (2011). Intellectual developmental disorders: towards a new name, definition and framework for "mental retardation/intellectual disability" in ICD-11. *World Psychiatry*, 10(3), 175-180.
- Sameroff, A.J., and Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. Dans J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of children-revised and updated third edition*. San Diego, CA: J. M. Sattler Publisher, Inc.
- Sattler, J. M. (2002). *Assessment of children. Behavioral and clinical applications-fourth edition*. San Diego, CA: J. M. Sattler Publisher, Inc.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Bruntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E., ..., Yeager, M. H. (2010/2011). *Déficiences intellectuelle. Définition, classification et systèmes de soutien. 11ième édition* (traduit par D. Morin). Trois Rivières (Québec) : Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS).
- Schlanger, J. (2009). *Savoir être et autres savoirs*. Paris, France: Hermann-Philosophie.
- Schoggen, P. (1964). Mechanical aids for making specimen records of behavior. *Child Development*, 35(3), 985-988.
- Sermier Dessemontet, R., Morin, D., and Crocker, A. (2014). Exploring the relations between in-service training, prior contacts and teachers' attitudes towards persons with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(1), 16-26.

- Siperstein, G., Norins, J., and Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change. Fifty years of research. Dans J. W. Jacobson, J. A. Mulick et J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. Columbus, Fairfax, OH: Springer.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Strayer, F. F., et Gauthier, R. (1982). L'approche éthologique de l'observation du comportement. *Apprentissage et Socialisation*, 5(1), 12-23.
- Swinson, J., and Knight, R. (2007). Teacher verbal feedback directed towards secondary pupils with challenging behaviour and its relationship to their behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 241-255.
- Tassé, M. J., and Craig, E. M. (1999). Critical issues in cross-cultural assessment of adaptative behavior. Dans R.L. Schalock et D.L. Braddock (Eds.). *Adaptive Behavior and its Measurement: Implications for the field of Mental Retardation*, (pp. 161-83). Washington, DC: American Association of Mental Retardation.
- Tassé, M. J., et Morin, D. (2003). *La déficience intellectuelle*. Boucherville, Québec: G. Morin.
- Tassé, M. J., Luckasson, R., and Nygren, M. (2013). AAIDD proposed recommendations for ICD-11 and the condition previously known as mental retardation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 127-131.
- Tassé, M. J., Sabourin, G., Garcin, N., et Lecavalier, L. (2010). Définition d'un trouble grave du comportement chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(1), 62-69.
- Terlizzi, M. D., Cambridge, P., and Maras, P. (1999). Gender, ethnicity and challenging behaviour: a literature review and exploratory study. *Learning Disability Review*, 4(4), 33-44.
- Tonge, B. J., and Einfeld, S. L. (2003). Psychopathology and intellectual disability: the Australian child to adult longitudinal study. *International Review of Research in Mental Retardation*, 26(0), 61-91.



- Troisi, A. (1999). Ethological research in clinical psychiatry: the study of nonverbal behavior during interviews. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 23(7), 905-913.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., and Barber, L. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Van Oorsouw, W. M. W. J., Embregts, P. J. C. M., and Sohler, J. (2011). Verbal and nonverbal emotional behaviour of staff: A first attempt in the development of an observation instrument. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2408-2414.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1983). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Walker, H. M., Colvin, G. and Ramsey, E. (1995) *Antisocial behaviour in school: strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Wallander, J. L., Koot, H. M., et Dekker, M. C. (2003). Psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: measurement, prevalence, course, and risk. Dans L.M. Glidden (Eds.). *International Review of Research in Mental Retardation*, (pp. 93-134). San Diego, CA: Academic Press.
- Wanless, L. K., and Jahoda, A. (2002). Responses of staff towards people with mild to moderate intellectual disability who behave aggressively: a cognitive emotional analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(6), 507-516.
- Wehmeyer, M. (2003). Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum. *Éducation et Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 271-282.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

- Willaye, E., et Magerotte, G. (2008). *Évaluation et intervention auprès des comportements-défis : déficience intellectuelle et-ou autisme*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Wrang, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation*. London, NY: Routledge.
- Zanna, M. P., and Rempel, J. K. (1988) Attitudes: a new look at the old concept. Dans D. Bar-Tal et A.W. Kruglanski (Eds.). *The social psychology of knowledge*, (pp. 315-34). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Zijlmans, L. J. M., Embregts, P. J. C. M., Bosman, A. M. T., and Willems, A. P. A. M. (2012). The relationship among attributions, emotions, and interpersonal styles of staff working with clients with intellectual disabilities and challenging behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1484-149